UNIVERSIDAD DE ARTES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA LATINOAMERICANA
DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

DISEÑO DE UN MÉTODO CON ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL MAPUDUNGUN

Tesis para optar al grado de
Magíster en Educación y Cultura

Candidato: Rodrigo Becerra Parra.

Profesor Guía: Rolando Pinto Contreras.

SANTIAGO
2015

UNIVERSIDAD DE ARTES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA LATINOAMERICANA
DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

ELABORACIÓN DE UN MÉTODO CON ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL MAPUDUNGUN

Tesis para optar al grado de
Magíster en Educación y Cultura

Candidato: Rodrigo Becerra Parra.

Profesor Guía: Rolando Pinto Contreras.

SANTIAGO
2015

Juileta, eymi ngealu ta tüfa.
Ka femngechi tañi afkadi ngealu.
Ka kom tañi pu mapuche wenüy kafey, ka kake pu che tañi kimnoal
welu chi küpa dungulu may.

Y a los profesores de ARCIS.
Y a la propia ARCIS, por lo que fue y lo que aún representa.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer al movimiento estudiantil por haber sido un aliciente de este proyecto académico y esta tesis. Él me ofreció un contexto propicio para cristalizar mis intereses en desarrollar estudios en Educación, y así poder brindarle nuevas miradas al trabajo que veníamos desarrollando con el equipo del *Folil*.

En segundo lugar, agradezco a Leticia por su confianza y su apoyo, con todo y lo que significó mi ausencia por los permanentes viajes a Santiago durante un año y medio. También a Julieta, por haberme colmado de cariño en cada regreso.

En tercer lugar, quiero agradecer a mis profesores de la Universidad ARCIS, especialmente a Violeta y a Marcelo, por su dedicación, su compromiso y su excelente calidad humana y primerísimo nivel académico, por haber hecho florecer la reflexión y la práctica pedagógica. También a Rolando, por su trabajo conjunto, por su guía, por su ética de trabajo orientada hacia la construcción de un currículum crítico emergente con el pueblo mapuche, y por su desinteresado estímulo para la concreción de esta investigación.

Finalmente, y en ausencia, quiero agradecerles a todos/as los/as autores/as que han iluminado esta travesía haciéndola estimulante. Por haberme ayudado a encontrar respuestas y a plantearme otras.

On veut enseigner des règles et des formes fixées à l'avance,
alors que leur application est sans cesse soumise à l'imprévu.
C'est ainsi qu'en pédagogie des langues vivantes,
on bute toujours contre ce paradoxe:
comment formaliser un apprentissage spontané?
(René Richterich, "L'Analyse des besoins langagiers", 1973: 2)

(Queremos enseñar reglas y formas fijadas con antelación,
aunque su aplicación está sin cesar sometida a lo imprevisto.
Es así que en pedagogía de lenguas vivas
tropezamos siempre con esta paradoja:
¿Cómo formalizar un aprendizaje espontáneo?)

ÍNDICE

n° pág.

Resumen ix

INTRODUCCIÓN..... 1

I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... 6

I.1 El problema y su importancia..... 6
I.2 Pregunta de investigación…… 12
I.3 Objetivos…… 12
I.3.1 Objetivos generales……..... 12
I.3.2 Objetivos específicos……..... 12
I.4 Metodología..... 13
I.4.1 Aspectos generales……..... 13
I.4.2 Diseño metodológico de esta investigación……..... 14

II. MARCO EMPÍRICO……..... 16

II.1 Marco general de la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche..... 16
II.1.1 Antecedentes históricos de las demandas interculturales en Chile... 16
II.1.2 Marco institucional internacional..... 17
II.1.3 Marco legal chileno..... 20
II.2 La lengua mapuche en el contexto actual..... 22
II.3 Primeras propuestas de enseñanza-aprendizaje del mapudungun..... 25

III. MARCO TEÓRICO..... 28

III.1 Tipos de lenguas en los procesos de enseñanza-aprendizaje..... 28
III.1.1 Criterio de tipo de adquisición..... 28
III.1.2 Criterios socioculturales e identitarios..... 30
III.1.3 Criterio de vitalidad lingüística..... 32
III.2 Estudios del currículum..... 35
III.2.1 Del currículum prescriptivo a las perspectivas postestructuralistas y críticas..... 35
III.2.2 Entre la reproducción y la resistencia. Críticas al currículum..... 37
III.2.3 Currículum: ¿Producto, proceso o praxis?..... 41
III.2.4 Relaciones entre currículum y didáctica..... 44
III.3 Métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas..... 48
III.3.1 Definiciones..... 48
III.3.2 Enfoques comunicativos..... 51
III.3.3 Métodos multidimensionales..... 54

IV. DISEÑO GENERAL……..... 57

IV.1 Análisis de la situación..... 57
IV.1.1 Análisis de las iniciativas de enseñanza-aprendizaje del mapudungun..... 58
IV.1.1.1 Iniciativas gubernamentales de enseñanza-aprendizaje del mapudungun..... 58
IV.1.1.2 Iniciativas no gubernamentales de enseñanza-aprendizaje del mapudungun..... 60
IV.1.1.3 Problemáticas metodológicas de la implementación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche..... 64
IV.1.2 Análisis del perfil y de las expectativas de los estudiantes..... 67
IV.2 Análisis de necesidades lingüísticas..... 70
IV.2.1 Fuentes para el análisis de las necesidades lingüísticas..... 72
IV.2.1.1 Análisis de las situacions comunicativas en mapudungun..... 73

V. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DEL MÉTODO…… 87

V.1 Organización y principios organizativos..... 87
V.1.1 Organización transversal..... 88
V.1.2 Organización longitudinal..... 89
V.1.2.1 Criterio discursivo: Principio de relación entre textos, situaciones y significados..... 90
V.1.2.2 Criterio cultural: Principio de contextualización y de relación lengua-cultura..... 94
V.1.2.3 Criterio metodológico: Principio de orientación a la práctica..... 96
V.1.3 Organización local..... 96
V.1.3.1 Criterio funcional..... 97
V.1.3.2 Criterio formal..... 98

CONCLUSIONES..... 104
a. Características del método folil-mapudungun..... 104
b. Fortalezas y condiciones de posibilidad..... 106
c. Proyecciones……..... 107

APÉNDICES
Anexo 1: Encuesta: Cuestionatio de evaluación sobre clases de lengua mapuche…….... 109

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura

1. Articulación de los fundamentos del método con sus análisis y sus elementos integrantes (definiciones, necesidades, objetivos y contenidos)….. 72
2. Expresiones recogidas y codificadas durante el levantamiento de necesidades lingüísticas (situación "e", tabla 3)…….. 80
3. CD 1 *Folil Mapudugun*: Audio de diálogos y ejercicios, como apoyo a la enseñanza-aprendizaje de las primeras 8 unidades……..... 83
4. Primera página de la primera unidad del texto (primera sección: "*Wüneluchi dungu*")…….. 99
5. Segunda, tercera y cuarta páginas de la primera unidad del texto (segunda sección: "*Weke dungu*")…….. 100
6. Quinta, sexta y séptima páginas de la primera unidad del texto (tercera sección: "*Kimürpuam dungu*")……. 101
7. Octava, novena y décima páginas de la primera unidad del texto (cuarta sección: "*Nütramkayal*")……. 101
8. Undécima y duodécima páginas de la primera unidad del texto (quinta y última sección: "*Taiñ doy nütramkayal*")…….. 102
9. Esquema de organización local de cada unidad……. 103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla

1. Ejemplos de algunas categorías comunes para la organización de un método multidimensional……. 56
2. Códigos utilizados para el proceso de levantamiento exhaustivo de situaciones y operaciones lingüísticas ……. 77
3. Situaciones y componentes de las situaciones, identificadas en el levantamiento exhaustivo……..... 78
4. Muestra del proceso de contrastación y levantamiento de expresiones en el levantamiento exhaustivo……. 79
5. Resumen del análisis de temas, funciones, nociones y formas lingüísticas para las cuatro primeras situaciones identificadas (tabla 3)…….. 82
6. Resumen de la organización de la primera unidad del método *Folil Mapudungun*, con glosa explicativa……... 89
7. Malla de categorías de organización transversal del método multidimensional *Folil Mapudungun*, parte 1……. 92
8. Malla de categorías de organización transversal del método multidimensional *Folil Mapudungun*, parte 2……. 93
9. Secciones dedicadas al tratamiento de los contenidos culturales, dispuestas en relación a las partes y a las unidades del método……. 95
10. Secciones dedicadas a la profundización de los contenidos, dispuestas en relación con las partes y a las unidades del método……. 96

RESUMEN

En esta investigación se presenta el proceso y el producto de la elaboración de un método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche denominado "*Folil Mapudungun*". Éste es un método de mapudungun como segunda lengua, orientado a aprendices adultos en cursos guiados, en contextos donde los estudiantes tienen una relación identitaria con la lengua, a la que reconocen como "lengua propia", "lengua heredada" y/o "lengua comunitaria".

Los objetivos principales planteados por la investigación son identificar los elementos teórico-metodológicos y las etapas del método *Folil Mapudungun*, e identificar la relación entre éstos y las definiciones, objetivos, contenidos y organización del método.

Con este fin, esta tesis se inscribe en marcos teóricos y metodológicos provenientes de la Educación y de la Lingüística aplicada. La intersección parcial de dichos marcos redunda en un enriquecimiento de la discusión teórica y en una mejor atención práctica para la elaboración metodológica. En particular, la tesis da cuenta *a posteriori* de un proceso de investigación mixto, que tuvo lugar entre los años 2002 y 2013, de carácter heurístico y emergente, y que se caracterizó por un mayor énfasis en los procesos cualitativos.

En primer lugar, se elabora un marco empírico que estudia el contexto histórico e institucional de la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche, así como la descripción general y el estado actual de la lengua. Además, se construye un marco teórico integrado con discusiones pertinentes desde el ámbito de la Educación y de la Lingüística. Este marco sirve para: i) reconocer las intersecciones y las diferencias entre los estudios de ambas disciplinas; y ii) establecer definiciones básicas para la construcción del método expuesto.

En segundo lugar, se expone la conformación y los resultados de la etapa de diseño general del método *Folil Mapudungun*, integrada por un análisis de la situación y un análisis de necesidades lingüísticas. En primero consistió en un estudio de las iniciativas gubernamentales y no gubernamentales de enseñanza-aprendizaje del mapudungun, que develó un contexto propicio para la elaboración de métodos como el que se expone. Además, se realizó un análisis del perfil y de las expectativas de los estudiantes de cursos mapudungun realizados de manera paralela a la confección de este método. El segundo consistió en la identificación de necesidades lingüísticas, principalmente desde un estudio de las situaciones, actividades y expresiones comunicativas cotidianas en lengua mapuche.

Finalmente, se presenta la organización de objetivos y contenidos del método Folil Mapundungun, el que se articula a lo largo de tres ejes: longitudinal, transversal y local, cada uno de los cuales está estructurado en base a criterios particulares (v.gr., discursivos, culturales y metodológicos) Mediante los tres se apuesta por superar la dicotomía entre contenidos y metodología, y favorecer el desarrollo de las diversas competencias que actúan en la comunicación cotidiana.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis presenta el diseño del programa del método de enseñanza-aprendizaje *Folil Mapudungun*. Se identifican los ejes teórico-metodológicos del método, los análisis realizados para la definición de los objetivos y contenidos, y la organización de éstos. Con este objetivo, se adopta una perspectiva funcionalista y emergente desde la Lingüística y la Pedagogía. Desde la primera, valoramos la lengua mapuche en tanto sistema de comunicación social, vigente y funcional en un entramado de relaciones sociohistóricas, actualizado por sus hablantes en contextos culturales significativos[1] y, por tanto, reconocemos que los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas deben poner el énfasis en las funciones y en las relaciones y situaciones sociales en que éstas existen y cobran sentido[2]. Desde la segunda, valoramos la necesidad de la inscripción de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la sociedad, reconociendo la deseabilidad de la interconexión dialéctica entre ambas para la construcción curricular[3].

Por un lado, la Lingüística funcionalista ofrece una perspectiva teleológica que se interesa en describir el lenguaje al interior del proceso de comunicación, y que examina lo que los hablantes pueden hacer con la lengua, y cómo ésta se configura para brindarles un medio semiótico para intercambiar significados[4]. Por otro lado, la Pedagogía constructivista crítica brinda una perspectiva situada sociohistórica y políticamente para la

---

[1] Halliday, Michael. (2005 [1978]). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

[2] Canale, Michael y Swain, Merrill. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. *Applied Linguistics*, vol.1, n.1, 1-47; Johnson, Keith. (2008 [2001]). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. México: Fondo de Cultura Económica.

[3] Freire, Paulo. (2002 [1970]). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI; Giroux, Henry. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 36-65. México: Era; Da Silva, Tomaz Tadeu. (2001 [1999]). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro; Pinto Contreras, Rolando. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformadora para la educación latinoamericana*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

[4] Eggins, Suzanne. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. La Rioja, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

conformación de procesos educativos participativos, culturalmente significativos y emancipatorios. En esta síntesis de desarrollos disciplinares entre la Pedagogía y la Lingüística, esta tesis expone la construcción de un programa curricular para el método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche.

El desarrollo moderno de métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas se inició en el siglo XX con los métodos de gramática-traducción, en un contexto académico que asistía al inicio de las ciencias sociales y, por tanto, a lo que Mardones[5] ha calificado como la primera polémica entre el positivismo y la hermenéutica, y Foucault[6], el período "en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber" (2008: 358). En los años siguientes, los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas tuvieron un desarrollo vertiginoso, de la mano de las discusiones y reconceptualizaciones al interior de la Lingüística, la Psicología educativa y la Pedagogía, como campos de quehacer disciplinar teórico y aplicado.

Así, a mediados del siglo XX, Noam Chomsky terminó de sepultar las explicaciones conductistas de los hechos del lenguaje[7]. Este giro –llamado cognitivo– vino a fortalecer las ya desarrolladas escuelas de Psicología educativa constructivista –piagetianas y vygotskianas–, lo que terminó por favorecer una comprensión constructivista, cognitiva y sociocultural del aprendizaje[8]. En la Lingüística, el estructuralismo de comienzos del siglo XX

---

[5] Mardones, José María. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

[6] Foucault, Michel. (2008 [1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

[7] Gil, José María. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Mar del Plata: Melusina.

[8] Fairstein, Gabriela. y Carretero, Mario. (2009). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En Jaume Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, pp.177-205. Barcelona: Graó; Vira, Ignasi. (2009). Lev. S. Vigotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En Jaume Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*,

y el generativismo de mediados de siglo fueron seguidos por las teorías funcionalistas y neo-cognitivistas, las que han ejercido una viva influencia en las teorías y prácticas de enseñanza de lenguas. Finalmente, en Pedagogía, desde las últimas décadas del siglo XX, las teorías clásicas y tecnicistas sufrieron una fuerte revisión desde las teorías críticas y postcríticas[9], renovación que ha convergido con las señaladas Lingüística.

Estos paradigmas y revisiones paradigmáticas han sustentado líneas de investigación y han influenciado la práctica de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así, se produjo una profusión de métodos de enseñanza de lenguas, elaborados a partir de distintas concepciones acerca de la naturaleza del proceso de adquisición/aprendizaje. Hoy, tras un siglo y medio de reformulaciones teóricas, se ha generado una rápida renovación de las propuestas para la enseñanza de lenguas: el método de gramática-traducción, los métodos directos; el método audiolingual, los métodos "naturales" (*v.gr.*, antimétodo cognitivo, estrategias mínimas y enseñanza por inmersión), el método situacional, el nocional-funcional, el multidimensional, el centrado en tareas, los métodos humanistas, etc[10].

El método descrito en esta tesis se enmarca en el enfoque comunicativo, que surge como respuesta a la hegemonía tradicional (gramática-traducción y métodos estructurales) y cognitiva clásica (basados en una concepción chomskiana del lenguaje), ambas descontextualizadas y sin énfasis en la comunicación.

Los objetivos de esta tesis son, en primer lugar, identificar los pilares del diseño del método de enseñanza-aprendizaje *Folil Mapudungun* y, en segundo lugar, identificar las definiciones objetivos, contenidos y

pp.207-227. Barcelona: Graó.
[9] Da Silva, op.cit.
[10] Johnson, op.cit.

organización de dicho método. En particular, se presentan los fundamentos teórico-metodológicos del método, así como el análisis del contexto sociocultural y el análisis de necesidades realizado para su diseño. Acto seguido, se identifica la relación entre los elementos reconocidos (definiciones, objetivos, contenidos), y se describe la organización del método en cuestión. Finalmente, se discute la necesidad de una constante revisión y adecuación del método en relación con los contextos particulares, así como con las características e intereses de sus actores.

En cuanto a la organización de la tesis, ésta se divide en cinco capítulos. El primero de ellos presenta el diseño de la investigación, que contiene la importancia de la problemática planteada, la formulación de la pregunta de investigación y de los objetivos, y una exposición de la metodología adoptada.

En el segundo capítulo se expone un marco empírico acerca del contexto sociocultural, legislativo y del estado actual de vitalidad de la lengua mapuche.

El tercer capítulo expone un marco teórico construido desde la Pedagogía y desde la Lingüística. Desde la primera, se revisa el concepto de currículum, profundizando en las discusiones críticas del concepto y en sus implicaciones para este trabajo. Desde la segunda, y, en particular, desde la Lingüística aplicada, se discuten los conceptos se enfoque, método y técnicas, así como la relevancia actual de los enfoques comunicativos para el diseño y aplicación de los métodos.

En el cuarto capítulo se presenta el proceso de diseño general del método, que incluye el análisis de la situación, tendiente a la identificación del contexto local, del perfil de los estudiantes y de sus representaciones, y de

su relación con la lengua mapuche. Además, se expone un análisis de necesidades lingüísticas, tendiente a la identificación de las propuestas de enseñanza-aprendizaje ya existentes, de los intereses y necesidades de los estudiantes, y de los contextos comunicativos y situaciones comunicativas de la lengua mapuche. Mediante la conjunción del análisis de la situación y de los fundamentos teórico-metodológicos se establecen las definiciones del método, mientras que mediante la unión de los análisis de la situación y de necesidades se establecieron las necesidades. Ambos, definiciones y necesidades, permiten la definición de los objetivos y contenidos.

El quinto capítulo presenta la organización de los contenidos, la que distingue tres ejes: transversal, longitudinal y local. Se ilustra dicha exposición mediante esquemas e imágenes del texto del método. Finalmente, se presentan las conclusiones que incorporan una revisión de las fortalezas del método, de sus condiciones de posibilidad y de sus proyecciones.

I. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

I.1 EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

La promoción de las lenguas y las culturas indígenas es un proceso enmarcado en la emergencia y reemergencia de las identidades locales, al interior de un contexto global que ha favorecido la difuminación de las fronteras nacionales y la construcción de identidades múltiples y fluidas[11]. Así, Bengoa[12] señala que la "emergencia indígena" habría sido elaborada de la mano de una serie de factores políticos (fin de las dictaduras latinoamericanas, fin de la guerra fría, cristalización de resistencias de larga data), sociales (globalización, movimientos sociales contra la exclusión, organizaciones locales, asociación con movimientos ecologistas), culturales (organización en torno y en contra del V Centenario de 1992) y otros. Al respecto, siguiendo a Santos[13], puntualizamos que dicha emergencia es siempre una lucha por la visibilización de saberes, prácticas y agentes en contra del pensamiento abismal del Occidente colonial, que ha expulsado al lado de lo oculto e inaudible a todo un universo de experiencias humanas.

Adicionalmente, este proceso es heredero de una historia de reflexión y construcción de relaciones cambiantes con los estados latinoamericanos durante todo el siglo XX, la que se expresó en la aparición, primero, de una política oficial indigenista, desde cuyo centro en México irradió al resto del continente[14], y, de forma más reciente, de las políticas interculturales e interculturales bilingües difundidas desde diversos centros. Concordantemente, la discusión sobre programas de educación específicos

---

[11] Hall, Stuart. (2010 [1992]). La cuestión de la identidad cultural. En: Hall, Stuart., *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, 363-404. Popayán-Lima-Quito: Envión-IEP-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

[12] Bengoa, José. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

[13] Santos, Boaventura De Sousa. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.

[14] Cañulef, Eliseo. (1998). *Introducción a la Educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.

para contextos indígenas tiene en Chile larga data, remontándose las primeras propuestas a la década de 1930[15]. Sin embargo, no fue sino hasta los años '90 del siglo XX en que en nuestro país comenzó con la implementación de un programa oficial de educación intercultural bilingüe[16].

Como resultado de este proceso, la interculturalidad en Educación se ha convertido en un área de reflexión y de acción preferencial para múltiples actores: autoridades tradicionales mapuches, organizaciones mapuches y no mapuches[17], organismos internacionales, el estado y la comunidad académica. Como resultado, hoy en día el tema de la diversidad lingüística y cultural está íntimamente conectado con la promoción de derechos sociales, la intervención educativa y la construcción de nuevas ciudadanías.

Después de la promulgación en 1993 de la Ley Indígena 19.253[18], que mandata el desarrollo de "un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global" (artículo 32), la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) implementó acciones tendientes al cumplimiento de esta ley mediante fases que contemplaron programas piloto y, luego, escuelas focalizadas[19]. De manera más reciente, un hito importante fue la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de forma obligatoria desde el año 2010 para todas las escuelas con más del 50% de estudiantes indígenas, y

---

[15] Cañulef, op.cit.; Bengoa, José. (1999). *Historia de un conflicto. El Estado y los mapuches en el siglo XX*. Santiago: Planeta.

[16] Huenchullán, Carolina. (2006). Chile: el papel del Estado en la educación intercultural bilingüe. En Carlos Moneta (Ed.), *El jardín de los senderos que se encuentran: Políticas públicas y diversidad cultural en el Mercosur*, 75-92. Montevideo: Mercosur; Huenchullán, Carolina. (2007). La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Contexto, situación actual y desafíos. En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Herández (Comps.), Patrimonio Cultural Mapunche, II: Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapunche, 175-193. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

[17] La discusión de este texto está centrada en el contexto mapuche. En términos más amplios, las comunidades, autoridades tradicionales y organizaciones de todos los pueblos indígenas son actores relevantes.

[18] Ley Indígena 19.253, República de Chile.

[19] Huenchullán (2006), op.cit.; Huenchullán (2007), op.cit.

que amplió su cobertura en 2013[20].

Paralelamente, ha sido importante la preparación de programas y materiales para la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche, ya sea de parte del estado (tanto planes y programas como materiales didácticos diversos, por parte del Ministerio de Educación, como de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI])[21], ya sea de parte de académicos y de organizaciones no académicas. Sin embargo, la elaboración y utilización de materiales pedagógicos destinados al PEIB ha sido reconocida por el propio Ministerio de Educación como un punto central pero débil en la implementación de las políticas interculturales bilingües actuales[22]. En particular, existen dificultades de diversa índole relacionadas a este ámbito: la inexistencia de políticas públicas de formación inicial docente –que esté familiarizada no sólo en las lógicas de los materiales pedagógicos, sino también con la misma formulación del proceso didáctico al interior de la institución escolar –, la elaboración de materiales homogéneos para todo el territorio mapuche, el desafecto y desconfianza que los educadores tradicionales –especialmente en ciertos territorios– tienen con los materiales, la falta de seguimiento de los procesos pedagógicos, y la dificultad de ciertas definiciones educativas y pedagógicas que deben resolverse para diseñar los materiales.

En relación a este último punto –las definiciones educativas y pedagógicas de los materiales–, se pueden reconocer tensiones que afectan las decisiones tanto de quienes elaboran las propuestas de enseñanza-

[20] Decreto 280, 2009. Ministerio de Educación.
[21] Por ejemplo, Opazo, Marlene, Huentecura, Jorge, Hernández, Arturo, Quidel, José y Galdames, Viviana (2002). *Guía didáctica para la enseñanza de la cultura y lengua mapuche*. Santiago: Ministerio de Educación; Coliqueo, Patricio. (s.f.). *Manual para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en chedungun*. CONADI; Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI]. (2007). *Zuguyiñ* [CD-ROM]; CONADI. (2008). *Manual para la enseñanza de la lengua mapuche*. Santiago: Pachakuti;
[22] Huenchullán, 2006, op.cit.

aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lenguas, como de quienes se enfrentan a su selección y aplicación: i) tensión entre los énfasis a los contenidos culturales y lingüísticos, poco o mal resueltos[23]; ii) tensión/dialéctica entre la teoría y la práctica pedagógica[24]; iii) tensión entre los énfasis gramaticales y los funcionales en la construcción de los métodos, entre los énfasis en las situaciones comunicativas (géneros, registros) *versus* las tareas[25]; iv) tensión entre la estructuración y rigidización de las propuestas *versus* la consideración de variaciones y opciones didácticas[26]; v) tensión entre las propuestas normativas y la inclusión de variedades y neologismos; vi) tensión entre propuestas que destacan los usos lingüísticos tradicionales *versus* aquéllas que incorporen ámbitos nuevos y heterogéneos; etc.

Relevando uno de los puntos señalados arriba, la apuesta curricular por lo cultural, muchas veces en desmedro de lo lingüístico, suele realizarse, desde una visión restringida del problema, para evitar la descontextualización de la cultura y, probablemente, debido a la poca eficacia de, y como respuesta a los métodos implementados. En este sentido, Liddicoat, Papademetre, Scarino y Kohler[27] han tratado la contradicción cultura-lengua, en el marco de la enseñanza de lenguas asiáticas en Australia, señalando la posibilidad de superar esta dicotomía, común a la mayoría de los métodos, que optan por una enseñanza-aprendizaje centrada en lo lingüístico o centrada en lo cultural.

Como ejemplo, el Ministerio ha reconocido, a través de la implementación

---

[23] Liddicoat, Anthony, Papademetre, Leo, Scarino, Angela, y Kohler, Michelle. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education, Science and Training.
[24] Carr, Wilfred. (2002 [1995]). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
[25] Johnson, op.cit.
[26] Díaz Barrera, Ángel. (2003a). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
[27] Liddicoat *et al*., op.cit.

actual del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, que uno de los principales objetivos del sector (asignatura) de Lengua Indígena es el fortalecimiento de la identidad, y no el aprendizaje de la lengua. De esta forma, una reivindicación sociocultural, refrendada en la legislación chilena en el año 1993[28] mediante el "Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)", ha seguido una deriva que lo ha llevado desde los "planes piloto" a las "escuelas focalizadas" y, finalmente, al borramiento o, al menos, la jibarización de lo "bilingüe" convertido en una asignatura (el "Sector Lengua Indígena"), sin un plan integral de posicionamiento, uso y vigencia de la lengua en la escuela. Asimismo, el carácter "intercultural" consagrado por la ley 19.253, en la mayoría de los casos se ha visto empobrecido por la no participación de la comunidad educativa, y del pueblo mapuche en general, y ha sido finalmente institucionalizado en la sola participación de un actor comunitario individual: el "asesor tradicional".

Es dable considerar, con el Ministerio, que faltan capital humano e insumos para una implementación general de un PEIB integral, pero no queda claro cuáles pueden ser las razones meramente técnicas (y no políticas) que se puedan esgrimir para justificar el nulo cambio en dichas condiciones, frente a la aún efervescente y atendible reivindicación indígena por fortalecer la lengua y los saberes propios a través de la educación formal.

En estas materias el Ministerio de Educación se ha sumado a los actores independientes, académicos y no académicos, que ya venían actuando desde antes de los años noventa en el desarrollo de iniciativas de enseñanza (ver sección II.3). En este sentido, se pueden mencionar tres actividades que han concitado interés y continuidad en el tiempo: i) la realización de cursos de lengua mapuche en distintas ciudades de Chile y Argentina; ii) la elaboración de material pedagógico (planes, textos y materiales didácticos

[28] Ley Indígena 19.253.

complementarios)[29].

Sin embargo, las iniciativas descritas no han logrado tener la aplicación, ni la generalidad, ni la influencia, ni los resultados esperados[30]. Por estos motivos, surgen nuevas preguntas y desafíos, que permiten cuestionarse la idoneidad de los caminos y de los planes delineados para lograr la revitalización de la lengua mapuche. En este contexto, esta tesis presenta los elementos de construcción (fundamentación, organización y discusión) del método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche denominado *Folil Mapudungun*. En primer lugar, se discuten los supuestos teóricos subyacentes en la elaboración del método. A continuación, se describen las características de éste y su organización. Finalmente, se introduce una reflexión respecto a las características del programa del método en relación con sus inspiraciones y objetivos, considerando el ideal de que éste forme parte de un proceso continuo de elaboración, revisión y readecuación para responder a los requerimientos de los procesos localizados de recuperación lingüística. Creemos que esta presentación es valiosa en el contexto actual, caracterizado por una creciente necesidad de propuestas pedagógicas para lograr la enseñanza-aprendizaje del mapudungun, Así, esperamos que esta presentación sirva a la reflexión actual y que este mismo método pueda ponerse en práctica en comunidades educativas diversas.

---

29 Hasler, Felipe, Mariano, Héctor y Salazar, Andrea. (2011). La enseñanza de mapudungun en la actualidad: Breve guía bibliográfica de materiales de enseñanza de la lengua mapuche. En Elisa Loncón y Ana Hecht (Eds.), *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, pp. 192-202. Santiago: Fundación Equitas. Norin, Wenceslao, Becerra, Rodrigo, Mellico, Fresia, Fajardo, Juan, Norin, Fresia, Huentemil, Julio, Huaiquillán, Octavio, Marileo, Armando y Huencho, Eliseo. (2013). Folil Mapudungun 1: Chumngechi tañi kimeltungeal ka chillkatungeal mapudungun. Método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche. Concepción: Trama impresiones.

30 Catrileo, María. (2010). *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Universidad Austral de Chile; Ministerio de Educación. (2011a). *PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación; Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile [Red DELPICH]. (2011). *Resoluciones del II Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile*. Disponible en formato electrónico en: http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-017.pdf; Treviño, Ernesto, Donoso, Francisca, Aguirre, Elisa, Fraser, Pablo, Godoy, Felipe, Inostroza, David, Chávez, Bárbara, Place, Katherine, Tapia, Paula, Castro, Paula. (2012). *Educación para preservar nuestra identidad cultural: Desafíos de implementación del sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

I.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son y cómo se articulan los elementos teórico-metodóligos con las etapas del diseño del método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche denominado *Folil Mapudungun*?

¿Cómo se articulan las etapas del diseño del programa del método con las definiciones, necesidades, objetivos y contenidos del método?

I.3 OBJETIVOS

I.3.1 Objetivo general:

1. Identificar los elementos teórico-metodóligos y las etapas del método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche *Folil Mapudungun*.
2. Identificar las definiciones y necesidades establecidas para el diseño del método de enseñanza-aprendizaje *Folil Mapudungun*, así como sus objetivos, contenidos y organización.

I.3.2 Objetivos específicos:

1. Presentar los fundamentos teórico-metodológicos del método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche *Folil Mapudungun*.
2. Presentar el análisis de la situación y el análisis de necesidades lingüísticas para el diseño del programa del método *Folil Mapudungun*.
3. Identificar la relación entre las etapas del diseño, y las definiciones, necesidades, objetivos y contenidos del método y su programa.
4. Presentar la organización del programa del método de enseñanza-aprendizaje *Folil Mapudungun*.
5. Discutir la necesaria adecuación del método respecto al contexto en que se inserta, a sus inspiraciones y objetivos.

I.4 METODOLOGÍA

I.4.1 Aspectos generales

La metodología cualitativa aborda la investigación social desde un punto de vista descriptivo e interpretativo, puesto que se parte de la base de la multiplicidad y complejidad de la realidad, así como la relevancia de las interpretaciones subjetivas que sobre ella se construyen. Por este motivo, lo que el interés del investigador se focaliza en el discurso y en las prácticas de las comunidades y de los individuos estudiados. Así, el objetivo es, mediante la reconstrucción del sentido de lo dicho y de lo no dicho, lograr la comprensión de los fenómenos sociales y no su domesticación y predicción. La metodología cualitativa en tanto enfoque se caracteriza, además, por sostener una epistemología según la cual es necesario un acercamiento a la realidad social por parte del investigador y, por tanto, no es ni posible ni deseable la separación sujeto-objeto. Además, se sostiene que el conocimiento se construye en dicha interacción, se reelabora con la colaboración de los distintos actores[31].

Por el contrario, la metodología cuantitativa se caracteriza por sostener acercamientos descriptivos, explicativos y correlacionales, puesto que se presupone el carácter ordenado o, al menos, reductible y formalizable de la experiencia. Por consiguiente, en ellos es central la definición acotada de un marco teórico, un problema e hipótesis de manera previa al ingreso al campo. Este acercamiento se caracteriza además por la utilización de datos numéricos, que sirven para obtener generalizaciones y, por ende, predicciones sobre el comportamiento de una población. El enfoque cuantitativo se sostiene sobre una epistemología que cree en –y, es más, proclama la necesidad de– la separación del sujeto y el objeto para la obtención de los datos. En este sentido, el investigador no requiere operar

[31] Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado; Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill; Aravena, Marcela, Kimelman, Eduardo, Micheli, Beatriz, Torrealba, Rodrigo y Zúñiga, Javier. (2006). Investigación educativa I. Santiago: Universidad ARCIS.

desde los patrones de significado de los actores, ni es esperable que sus interpretaciones estén afectas por ellos[32].

I.4.2 Diseño metodológico de esta investigación

Esta tesis expone, a posteriori, un proceso investigativo de largo aliento –desarrollado entre 2002 y 2013– que se desarrolló mediante un diseño mixto. El proceso de construcción de dicha investigación fue heurístico y emergente, preferencialmente cualitativo y subordinadamente cuantitativo. En dicho proceso, realizado con miras a la construcción del método de enseñanza-aprendizaje de lengua mapuche denominado "*Folil Mapudungun*", el investigador participó de manera central en todos los pasos.

En este marco, esta tesis se propone realizar la descripción integrada del proceso señalado. Por lo tanto, la búsqueda de esta tesis es: i) dar cuenta de las etapas y los pasos conducentes a la construcción del método; y ii) elaborar una descripción resignificando y reintegrando dicho proceso, elaborando articulaciones no establecidas con anterioridad, e integrándolo con nuevos elementos teóricos con los que no se contaba en el momento de su construcción. En este sentido, la tesis no es una mera descripción de un proceso anterior, sino que es un incremento de sus significados, mediante el relevamiento de estos, su profundización y su reintegración entre sí y con significados provenientes de nuevas indagaciones.

En relación al diseño descrito, se exponen mayoritariamente procesos desarrollados de manera cualitativa, y en un caso cuantitativo. Los procesos cualitativos corresponden a la mayor parte de la elaboración del análisis de la situación y del análisis de necesidades (ver abajo, secciones IV.1 y IV.2), así como a la propia construcción del programa de contenidos (definición de criterios, secuenciación, paralelismo, elaboración de actividades, etc.). En

[32] Hernández Sampieri et al., op.cit.; Aravena et al., op.cit.

estos casos, se utilizaron dos instrumentos altamente heurísticos: i) la identificación de necesidades de los estudiantes y de la comunicación lingüística en mapudungun (esto último incluyó la definición de objetivos y contenidos, así como su secuenciación y articulación); y ii) la preparación de versiones intermedias del método, editadas como manual, que se utilizaron en clases para ser sometido a contrastación práctica.

Por otra parte, el proceso cuantitativo realizado corresponde a un levantamiento de información llevado a cabo entre los años 2002 y 2004, con las primeras versiones del método *Folil Mapudungun*. Este levantamiento, realizado mediante un instrumento tipo encuesta (anexo 1), tuvo un alcance descriptivo, y se utilizó con el fin de recoger y medir información acerca de los estudiantes de cursos de lengua mapuche en relación con múltiples dimensiones: características individuales, relación con la lengua mapuche, valoraciones/representaciones sobre la lengua, evaluación del método de estudio según distintos parámetros.

II. MARCO EMPÍRICO

II.1 MARCO GENERAL DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA MAPUCHE

II.1.1 Antecedentes históricos de las demandas interculturales en Chile

En particular, los procesos históricos de los pueblos indígenas que han tenido lugar en Chile están íntimamente relacionados a las discusiones y a las acciones políticas locales e internacionales[33]. De hecho, en nuestro país se conjugan dos procesos clave: i) La finalización del proceso de reducción y de entrega de títulos de merced en 1929, tras la incorporación de la Araucanía al territorio chileno, y ii) la efervescencia política de la primera mitad del siglo XX, que incluía la discusión del indigenismo, las demandas sociales y educativas y las demandas por autonomía[34].

Así, apenas seis años después de terminado el proceso de reducción, se constituye en 1935 la Junta de Caciques del Butawillimapu, la que elabora demandas sociales, políticas y, especialmente, educativas. Dentro de estas últimas, se solicitan colegios propios en las reducciones, comisión que estudie el idioma mapuche, textos de enseñanza para aprender el "idioma de los padres de la raza de este país", profesores mapuches, y aceptar en una primera instancia profesores mapuches sin título. En el mismo año, la alocución de la recordada profesora Zoila Quintremil es un fiel reflejo del sentir del pueblo mapuche de esos años, así como del estado de la situación y de las relaciones de minorización y discriminación al interior del sistema administrativo chileno[35].

Algunas décadas después, durante la división de la mayor parte de las

[33] Mallon, Florencia (2009). El siglo XX mapuche: esferas públicas, sueños de autodeterminación y articulaciones internacionales. En Christian Martínez y Marco Estrada (Eds.), *Las disputas por la etnicidad en América Latina. Movilizaciones indígenas en Chiapas y Araucanía*. Santiago: Catalonia.
[34] Bengoa, 1999, op.cit.
[35] Cañulef, op.cit.

comunidades mapuches y la liquidación legal del estatus de mapuche, tras el decreto ley 2.568 del año 1979, se generan los antecedentes más directos de las demandas por lo que actualmente son las políticas interculturales y bilingües. Así, por una parte, las organizaciones mapuches se constituyen los "Grupos Culturales", cuyo objetivo es unificar el sentir del pueblo mapuche, canalizar sus esfuerzos por la defensa de su tierra y de sus intereses, y colaborar en el fortalecimiento de la cultura[36]. Por otra parte, a finales de los ochenta, el profesor Anselmo Rangileo elabora un grafemario para la escritura de la lengua mapuche y, además, lo pone a prueba mediante la formación personas, siguiendo el ideario de la educación popular freireana. Como resultado de esta última iniciativa, se forman muchos dirigentes, que reclaman el derecho propio de intervenir y decidir en materias históricamente controladas por otros, como la escritura y la escolarización.

II.1.2 Marco institucional internacional

En el ámbito internacional, tras la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, que en el preámbulo afirma la "fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y en el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres"; y que en su artículo segundo establece que "todo el mundo tiene todos los derechos y todas las libertades" sin distinción de "raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política u otra, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición", se han sucedido un número importante de documentos adscritos por los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas, así como declaraciones emanadas por organismos internacionales y por organizaciones no gubernamentales.

En el año 1966 se dictaron el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y

[36] Bengoa, Ibíd.

Culturales, cuyos preámbulos postulan que el ser humano no puede ser libre si no se crean las condiciones que le permitan gozar tanto de sus derechos civiles y políticos, como de sus derechos económicos, sociales y culturales.

Con posterioridad a dichas declaraciones, en el año 1989 se dictan dos instrumentos decisivos en la promoción de la cultura y de la educación de los pueblos indígenas: El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Convención de los Derechos del Niño. El primero, en su artículo 2 y 5 consagra derechos sociales y culturales de los pueblos indígenas, señalando que "los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad" (OIT, 1989: Artículo 2), y que "deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de dichos pueblos" (OIT, 1989: Artículo 5). El segundo, la Convención de los Derechos del Niño, en su artículo 30 enuncia que: "el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma".

Sin embargo, el Convenio 169 no se remite a enunciar principios generales, sino que señala acciones precisas que deben llevarse a cabo para el ejercicio de los derechos culturales y educativos de los pueblos indígenas, las que están redactadas en los artículos 27 a 31. Así, el artículo 27 enuncia la necesidad de trabajar en educación en cooperación con los pueblos interesados, reconociendo que se debe colaborar en la formación de miembros de dichos pueblos, pero, aún más, se reconocen sus propias instituciones y medios de comunicación, así como se indica la necesidad de transferir progresivamente medios a los pueblos indígenas las decisiones respecto a las instituciones educativas:

> […] 2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.
> 3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Concordantemente, el artículo 28 dicta normas en relación a las lenguas indígenas, indicando que "siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan" (OIT, 1989: Artículo 28), e incluso más: "Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo". Como complemento, los artículos 29 a 31 señalan las formas en que el Estado debe asegurar un respeto por los derechos de los pueblos indígenas (artículo 29 y 30), de la mano de garantizar una convivencia adecuada y libre de discriminación (artículo 31).

De manera más reciente, la Unesco emitió la Declaración Universal por los Derechos Lingüísticos (1997), haciéndose eco de una recomendación del año 1987 del XXII Seminario de la Asociación Internacional para el Desarrollo de la Comunicación Intercultural a las Naciones Unidas. En esta declaración, los derechos lingüísticos se consideran derechos de carácter individual y social. En los artículos 23 a 30 de la sección II, dedicada a Educación, se estipula la relación de las comunidades lingüísticas con sus lenguas y el

ejercicio de los derechos educativos, tendientes al conocimiento de la lengua, a la promoción de su uso y a la participación en los espacios educativos y en las decisiones que los impliquen en tanto miembros de una comunidad y residentes en un territorio con una “lengua propia”. Es interesante la adopción del concepto de “lengua propia” histórica de un territorio y de una comunidad lingüística, ya que establece los derechos de las comunidades y de los individuos directamente con su patrimonio y su herencia lingüística y cultural, aun cuando ellos mismos no hablen la lengua en cuestión.

II.1.3 Marco legal chileno

La legislación chilena ha respondido de manera lenta, aunque progresiva, al reconocimiento de los instrumentos adoptados por organizaciones internacionales. El primer paso en esta dirección fue la suscripción de la Convención por los Derechos del Niño en 1990, y pocos años después, la promulgación de la ley 19.253, conocida como Ley Indígena, en 1993. Esta última ley, a su vez, fue producto de un recorrido político y participativo que involucró a los pueblos indígenas desde la realización del Pacto de Nueva Imperial de 1989, realizado con el entonces candidato a la presidencia Patricio Aylwin. A continuación, este presidente constituyó la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) en mayo de 1990, en un proceso que multiplicó la discusión legal y la participación efectiva de los pueblos indígenas.

Así, en 1991 se hizo entrega al Presidente de la República de las conclusiones de las propuestas analizadas en 2000 asambleas comunitarias, 15 congresos provinciales y un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, las que también incluyeron propuestas en relación con la educación: i) Protección y fomento de las lenguas y culturas; ii) valoración del conocimiento indígena, y iii) establecimiento de un sistema de Educación intercultural bilingüe (E.I.B.).

Con posterioridad, la ley 19.253 constituyó un reconocimiento institucional, la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y reconoció los derechos sociales y educativos de los pueblos indígenas, dictando las bases de un sistema de educación intercultural bilingüe (artículos 28 a 33). En particular, en el artículo 28, establece "el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, así como diversas acciones específicas de promoción de las culturas y lenguas indígenas a que se obligan las instituciones del Estado. Así, en el artículo 32 se señala que: "La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global"..

La implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se ha desarrollado lentamente, a través de políticas focalizadas que se han implementado a través de programas e instrumentos legales específicos. Entre ellos, se pueden destacar dos hitos legales con repercusiones hasta el día de hoy: i) la aprobación del Subsector de Lengua Indígena –luego, sector– en 2006; y ii) el decreto 280 del año 2009 que modificó el decreto 40 del año 1996, incorporando los OFs y CMOs para el sector de aprendizaje Lengua Indígena de 1° a 8° año de Enseñanza Básica (ver sección IV.1.1.1).

Finalmente, en el año 2008, el Estado finalmente ratificó el Convenio 169 de la OIT, lo que constituye un nuevo paso tendiente al reconocimiento del ejercicio propio de los derechos colectivos. Se suma a este reconocimiento, la promulgación de la Ley General de Educación en 2009, que, tras indicaciones propuestas por la Identidad Territorial Lafkenche, incluye en el artículo 3 los principios de diversidad, participación e interculturalidad.

Además, en el artículo 23 enuncia que "La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad".

II.2 LA LENGUA MAPUCHE EN EL CONTEXTO ACTUAL

Los últimos Censos de población (1992 y 2002) han puesto de manifiesto la importancia demográfica de la población mapuche en Chile, que en cualquier caso –más allá de las polémicas por las cifras– superaría los 600.000 en todo Chile, y los 50.000 en la Región del Bío Bío[37]. Es significativo, además, que las cifras de mapuches urbanos en ambos censos se sitúen por sobre el 60%. Como ejemplo, según el censo de 2002, existe un 62,4% de mapuches urbanos en Chile y un 68% en la región del Bío Bío[38].

Por otra parte, los estudios más recientes muestran que una parte numéricamente relevante de los mapuches actuales no tienen competencia en la lengua mapuche, especialmente entre los más jóvenes, y al interior de los espacios urbanos[39]. Según la encuesta CEP de 2006, comentada por Zúñiga[40], en Chile los mapuchehablantes fluctuarían entre un 23,9% y un 43,6% de quienes se identifican como mapuches[41]. Esto correspondería

---

[37] 600.000 y 1.000.000 de personas según los Censos de población de la República de Chile de 1992 y 2002, respectivamente. Parte de la polémica radica en las posibles diferencias de adscripción étnica generadas a partir del cambio de la pregunta censal. Mientras en 1992 se preguntó "Si usted es chileno, ¿se considera perteneciente a alguna de las siguientes culturas?...", en 2002 se consultó "¿Pertenece usted a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?..."

[38] Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2005). *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile. Censo 2002*. Santiago.

[39] Ver, por ejemplo, Zúñiga, Fernando. (2007). Mapudunguwelaymi am? '¿Acaso ya no hablas mapudungun?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105; Gundermann, Hans, Canihuán, Jacqueline, Clavería, Alejandro. y Faúndez, César. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la Región de la VIII, IX y X Región*. Informe de resultados 2008. Santiago: CONADI-UTEM; Gundermann, Hans, Canihuan, Jacqueline, Clavería, Alejandro, Faúndez, César. (2009). Permanencia y desplazamiento. Hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *R.L.A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol.47, n.1, 37-60.

[40] Ibid.

[41] La variación de las cifras se explica en una definición diferente del concepto de "hablante". En esta encuesta

como mínimo a unas 144.000 personas, cantidad que variaría en razón del universo de personas considerado –recuérdese la diferencia entre los censos de 1992 y 2002. Sin embargo, y pese a la proporción de población mapuche existente, aún no se cuenta con datos sociolingüísticos exhaustivos acerca de la cantidad de mapuchehablantes en Chile y Argentina, sino sólo con estimaciones, en Chile, y con datos censales que requieren profundización, en Argentina[42].

En este contexto, los resultados de los estudios de Zúñiga[43] y Gundermann, Canihuán, Clavería y Faúndez[44] han sido el centro de algunas polémicas, ya que aunque –en términos relativos– el uso de la lengua mapuche y su transmisión han disminuido su intensidad en los nuevos contextos, el mapudungun o chedungun está lejos de ser sepultado en el olvido y en el desuso, relegado al desprestigio que emana de lo inútil o de lo meramente accesorio. Asimismo, estos trabajos han sido criticados por su sesgo a la pérdida y a la homogenización. En particular, se ha criticado la generalización de los datos numéricos a todo el territorio mapuche, y por su extracción de conclusiones interpretativas longitudinales a partir de datos de un estudio transversal[45]. También el hecho de elaborar proyecciones sin considerar las dinámicas multidireccionales en curso[46]. Al contrario, algunos

---

se diferencia entre competencia activa ("habla y entiende": 23,9% de quienes se identifican como mapuches) y competencia pasiva ("entiende pero no habla" (43,6%). Se encuestó a un total de 2.970 personas, 1.485 mapuches y 1.485 no mapuches.

[42] En Argentina, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) realizó una consulta sociolingüística que contabiliza, respecto de quienes se autoidentifican como mapuches, un 10% de hablantes con competencia activa y un 21% de competentes pasivos. Las cifras se entregan de forma numérica, desglosadas por tipo de competencia y zona de muestreo –también se incluyen otras variables. Se contabiliza el total de mapuches mayores de 5 años que "habla" la lengua (8.315 personas) y el total de personas que "no habla pero entiende" (17.912 personas).

[43] Zúñiga, op.cit.

[44] Gundermann *et al*., 2008, op.cit.; Gundermann *et al*., 2009, op.cit.

[45] Teillier, Fernando. (2013). Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51, 1, pp. 53-70.

[46] Wittig, Fernando. (2009). Desplazamiento y vigencia del Mapudungún en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *Revista R.L.A*., 135-155.

estudios desarrollados con el pueblo mapuche[47] muestran la expansión de la lengua hacia nuevos contextos y la fuerte valoración que ésta ha adquirido.

Así, la lengua mapuche sigue siendo un símbolo de acción identitaria[48] y de reconocimiento social[49]. Por tanto, las ciudades han sido testigos en estos últimos de un surgimiento del interés de muchos mapuches urbanos, muchos de ellos de segunda o tercera generación, de aprender la lengua mapuche, revitalizando su uso y el reclamo identitario que liga al pueblo mapuche con su tradición oral. Asimismo, han sido muchos los no-mapuches o *wingkas* que se han interesado en acercarse al pueblo mapuche a través de su lengua.

En este proceso, por tanto, se visibiliza a la lengua como constitutiva y constituyente de lo social, es decir, como parte de los fenómenos socioculturales (constitutiva) y como elaboradora de los mismos (constituyente)[50]. Así como el contexto incide en el lenguaje utilizado, este último participa de la constitución de lo que debe ser considerado como contexto relevante en un intercambio comunicativo[51]. Esta capacidad creativa del lenguaje se fundamenta en su capacidad performativa, lo que le permite co-definir el carácter de los fenómenos sociales (además del contexto, por ejemplo, los géneros discursivos, identidades, relaciones sociales, etc.), durante el proceso de interacción. En suma, en términos de Hanks[52], es el carácter mutuamente constitutivo del lenguaje y la cultura.

---

[47] Ver por ejemplo, Golluscio, Lucía. (2006). *El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos; Wittig, op.cit.
[48] Ibíd.
[49] Ver por ejemplo, Chiodi, Francesco y Loncón, Elisa. (1995). *Por una nueva política del lenguaje. Temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudungun*. Temuco: Pehuén y UFRO; Chihuailaf, Elikura. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago: Lom.
[50] Golluscio, op.cit.; Hanks, William. (1996). Language forms and communicative practices. En John Gumperz y Stephen Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, pp. 232-270. Cambridge: Cambridge University Press.
[51] Duranti, Alessandro. (1997). Language in context and language as context: The Samoan respect vocabulary. En Alessandro Duranti y Charles Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an Interactive phenomenon*, pp. 77-99. Cambridge: Cambridge University Press.
[52] Hanks, op.cit.

En consecuencia, se puede afirmar que la práctica oral mapuche se relaciona con la memoria colectiva[53] a través de una dinámica doble: posibilitada por esta última, y como elemento que dota al grupo de ciertos marcos sociales (formales, semánticos y de acción -pragmáticos-) que permiten y potencian la construcción de la memoria. Del mismo modo, las prácticas orales se convierten en patrones de acción común que, vividos como primordiales, promueven un sentido de pertenencia y, de esta forma, la construcción de una noción compartida de comunidad[54]. Mediante este proceso, este sentido de pertenencia es capaz de generar consensos amplios en torno a lo étnico, que no excluye a los mapuches no hablantes, sino que –vivido como un ideal simbólico y de acción–, genera un centro de convergencia incluyente.

II.3 PRIMERAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL MAPUDUNGUN

En el caso mapuche, las propuestas para la enseñanza de la lengua se remontan a los primeros trabajos de sacerdotes católicos, jesuitas desde el siglo XVII y capuchinos desde fines del XIX. En este primer período de estudio y enseñanza del mapudungun, prolongado hasta la primera mitad del siglo XX, vieron la luz diversas publicaciones que tuvieron su cima en la gramática de Félix de Augusta[55]. Estas publicaciones se enfocaron a la producción de descripciones gramaticales, confesionarios, sermones y, en general, textos destinados a facilitar el proselitismo religioso hacia los mapuches. Una característica de este período fue su énfasis gramatical y su acercamiento latino-escolástico, lo que redundó en la producción de trabajos que tensionaban el mapudungun, al suponer la presencia de categorías inexistentes en la lengua.

---

[53] En el sentido de Halbwachs, Maurice. (2004 [1925]). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

[54] Brow, James. (1990). Notes on Communiti, Hegemony, and Uses of the Past. *Antrhopological Quarterly 63*(1), 1-6.

[55] Augusta, Félix de. (1903). *Gramática Araucana*. Valdivia: Imprenta Central J. Lampert.

A partir del siglo XX se produce un cambio en las publicaciones de esta índole, en relación con sus autores y con los enfoques utilizados. Por una parte, los lingüistas, educadores, cientistas sociales y estudiosos mapuches ocuparon el lugar previamente dominado por sacerdotes. Por otra parte, el enfoque gramatical de corte latino-escolástico fue dando paso paulatinamente a enfoques provenientes de las nacientes ciencias sociales y humanidades. De ese modo, este campo, antes relativamente homogéneo, se tensionó con diversas discusiones internas. Ya hacia fines de la década de 1980 se produjeron debates en torno a las aplicaciones de las disciplinas científicas a la enseñanza de la lengua mapuche. Es así que Salas[56] criticó la propuesta pedagógica de Catrileo[57] por considerarla insuficiente para el conocimiento de la lengua. Con todo, el texto "Mapudunguyu" de Catrileo propuso con fines didácticos una renovación de los enfoques previos, especialmente del trabajo del sacerdote capuchino Moesbach[58] y de los trabajos de Antileo[59] y Alonqueo[60], basados fundamentalmente en elementos gramaticales y léxicos.

Ya a fines del siglo XX, a la rápida sucesión de discusiones y modelos lingüístico-educativos, se sumó una serie de factores sociales, culturales y políticos[61]. Todos estos elementos incidieron de manera determinante en la

---

[56] Salas, A. (1992). Lingüística mapuche. Guía bibliográfica. *Revista Andina, 10(2)*, 473-537, Cusco. Disponible en formato electrónico en: http://www.uchile.cl/facultades/csociales/ lenguages/guía1.htm
[57] Catrileo, 1987, op.cit.
[58] Moesbach, Ernesto W. de. (1963). *Idioma Mapuche*. Padre las Casas, Temuco: San Francisco.
[59] Antileo, Antonio. (1976). *Texto mapuche para hispanohablantes: Método audiolingual.* Santiago: Universidad Católica de Chile.
[60] Alonqueo, Martín. (1987). *El habla de mi tierra*. Temuco: Impresos Kolping.
[61] Entre los cuales pueden citarse: repliegue de los indigenismos oficialistas y fin del proyecto de educación popular ligado a la reforma agraria, respuesta mapuche al Decreto Ley 2.568 de 1979, movimientos de "emergencia indígena", efervescencia del llamado "Quinto Centenario", oposición social a la construcción de centrales hidroeléctricas en el río Bío Bío (Bengoa, 1999, op.cit.), constitución de una dirigencia mapuche universitaria y/o ligada a centros académicos, acumulación de experiencias políticas mapuches y búsqueda de nuevas estrategias, transición a la democracia, Pacto de Nueva Imperial de 1989 entre el entonces candidato a la presidencia Patricio Aylwin y el pueblo mapuche, constitución del organismo oficial Comisión Especial de Pueblos Indígenas en 1990 (CEPI) y posterior promulgación de la Ley Indígena 19.253 de 1993

creación de una efervescencia identitaria y en la elaboración de una mayor cantidad de propuestas curriculares y didácticas. Así, durante la dictadura militar y el comienzo del gobierno de Patricio Aylwin, se publicaron trabajos de autores mapuches[62] tendientes a la reafirmación cultural y a la (re)construcción en tanto pueblo, los que funcionaron como antecedentes directos de los programas educativos que se comenzaron a aplicar con la promulgación de la Ley Indígena 19.253 de 1993.

De manera más reciente, se han seguido discutiendo las formas más pertinentes y eficaces para la enseñanaza-aprendizaje de la lengua mapuche. Estos debates incluyen diversas aristas: la naturaleza de la lengua y del aprendizaje/adquisición[63], la naturaleza de la oralidad[64], los factores que inciden en la vitalidad lingüística[65], la base ideológica que sostiene el currículum intercultural bilingüe[66] y la pertinencia y posibilidad de la enseñanza del mapudungun en la educación formal[67].

---

[62] Antileo, op.cit.; Sandvig, Timothy y Llanquín, Arturo. (1984). *Aprendamos a leer y escribir en mapudungun. Adümaiñ Papeltun ka wiringen mapudungun meu*. Temuco: Universidad de la Frontera / Instituto Lingüístico de Verano; Alonqueo, op.cit.; Catrileo, 1987, op.cit.; Raguileo, Anselmo. (1990). *Educación bilingüe e intercultural y el alfabeto mapuche*. Inédito.

[63] Becerra, Rodrigo y Norín, Wenceslao. (2009). Folil Mapudungun: preparación y aplicación de un método de enseñanza con enfoque comunicativo. En *Actas del 4º Coloquio sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua mapuche*. Inédito; Hasler, Mariano y Salazar, op.cit.

[64] Relmuan, María Angélica. (2005). *El mapuche, el aula y la formación docente*. La Paz: PINSEIB / PROEIB-Andes / Plural Editores.

[65] Chiodi y Loncón, op.cit.

[66] Álvarez-Santullano, Pilar y Forno, Amílcar. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha, 26*, 9-28.

[67] Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. (2010). Saberes educativos mapuches: Un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis, 26*. Disponible en: http://polis.revues.org/808; Olate, Aldo y Henríquez, Marisol. (2011). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y Lingüística, 22*, 103-116.

III. MARCO TEÓRICO

III.1 TIPOS DE LENGUAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Por su importancia para las definiciones adoptadas al comienzo del diseño del método Folil Mapudungun, esta sección define diversos conceptos que proponen clasificaciones de lenguas, pertinentes al contexto estudiado: "primer lengua", "segunda lengua", "lengua extranjera", "lengua propia", "lengua heredada" y "lengua dormida". Para no superponer clasificaciones realizadas con fines diversos, se propone distinguir tres criterios generales de clasificación y algunos criterios específicos: en primer lugar, el orden y tipo de adquisición de las lenguas durante la ontogenia, en segundo lugar, criterios socioculturales e identitarios, y en tercer lugar, el criterio de vitalidad lingüística.

III.1.1 Criterio de tipo de adquisición

Los estudios sobre socialización lingüística primaria y sobre procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas suelen realizar la distinción entre "primera" y "segunda lengua". Esta distinción se refiere al orden de adquisición[68] de diversas lenguas en la ontogenia de los individuos. Se entiende como "primera lengua" o "L1" la primera que el/la niño/a desarrolla de manera temprana hasta un estadio adulto o cercano a él, y cuyo lapso de

[68] Comúnmente se diferencia entre los conceptos de adquisición y aprendizaje. Según la teoría chomskiana, la facultad del lenguaje es biológica, innata, y supone la existencia de un "dispositivo de adquisición del lenguaje", que al interactuar con la experiencia es capaz de adquirir las reglas gramaticales de buena formación de oraciones (Chomsky, Noam. (1970 [1965]): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar). Hoy en día, a pesar de las férreas críticas que ha recibido esta teoría, el término "adquisición" ha pasado a ser común incluso por parte de las teorías no innatistas (por ejemplo, Tomasello, Michael. (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics 11*-1/2, 61-82.; Behrens, Heike. (2009): Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47-2, 383-411), las que también utilizan el término "desarrollo" o, simplemente, "aprendizaje". Además, la oposición entre "adquisición" y "aprendizaje" suele emplearse para referirse a los procesos de desarrollo lingüístico inconsciente, y a los procesos de desarrollo lingüístico mediados por instrucción consciente, respectivamente (Manchón, Rosa. (1987): Adquisición/aprendizaje de lenguas: El problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, vol.3, 37-47; Johnson, op.cit.). En esta tesis se utiliza el concepto de "aprendizaje" ("enseñanza-aprendizaje"), puesto que se estudian procesos de emergencia lingüística mediante la instrucción explícita.

adquisición típicamente se desenvuelve incluyendo el período desde el nacimiento a los primeros años de vida[69]. Concordantemente, se entiende como "segunda lengua" o "L2" a una lengua de adquisición tardía en la ontogenia del individuo, respecto a una L1 (o más de una L1) que ha sido ya desarrollada o que está en un proceso avanzado de desarrollo.

Se suele indicar a los tres o cuatro años de edad como el límite para que el una lengua adquirida sea considerada L1 o L2[70] y más o menos la misma edad para desarrollar una competencia lingüística similar a la nativa, aunque se discute hasta qué edad puede extenderse y en relación a qué tipo de desempeño[71]. Estos conceptos implican, por tanto, la constatación de la simultaneidad *versus* la secuencialidad de la exposición a más de una lengua en el desarrollo infantil. Además, se utiliza el concepto de "adquisición bilingüe de primera lengua" o "adquisición bilingüe temprana" para denominar los procesos de desarrollo de dos lenguas antes de los cuatro o seis años[72]. Cabe destacar que este proceso está lejos de ser homogéneo en las distintos contextos socioculturales y familiares, siendo muchas veces difusa la caracterización de una lengua como primera (por ejemplo, si el niño dejó de estar expuesto a su lengua de nacimiento –interrumpiéndose, por ende, su desarrollo lingüístico– y comenzó a recibir input de otra lengua).

Aun considerando la problematicidad de la distinción entre L1 y L2, la que tiene aristas identitarias no desdeñables, en esta tesis se utiliza el concepto de L2, siguiendo a Littlewood[73], para indicar cualquier lengua de desarrollo

---

[69] Manchón, op.cit.; Neville, Helen, McClelland, James, Mehler, Jacques, Newport, Elissa and Werker, Janet. (2001). Section 4: Language development. *Developmental Science 4*(3): 293-312.
[70] Ibíd.
[71] Johnson, Jacqueline y Newport, Elissa. (1989). Critical effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of english as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99; Neville et al., op.cit.
[72] Genesee, Fred y Nicoladis, Elena. (2006). Bilingual first-language acquisition. En Erika Hoff & Marilyn Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell.
[73] Littlewood, William. (2004). Second Language Learning. En Alan Davies y Catherine Elder. (Eds.), *The*

avanzado tardío, pudiendo ser para el individuo –en orden de adquisición– la segunda, la tercera, la cuarta o aun una posterior. Como puede entenderse de la discusión anterior, un individuo puede querer aprender como L2 una lengua a la que haya estado expuesto en cantidades y contextos variables desde su nacimiento, o aun antes de él[74]. En este sentido, que una lengua de enseñenza sea L2 no presupone la extrañeza ni la distancia experiencial del individuo.

III.1.2 Criterios socioculturales e identitarios

L2 no es sinónimo de "lengua extranjera". De hecho, durante algunas décadas fue común la distinción entre "segunda lengua" y "lengua extranjera" (en inglés, *second language* y *foreing language*) para diferenciar una lengua que, respectivamente, tiene usos sociales dentro de la comunidad del aprendiz –por ejemplo, una lengua vehicular, comunitaria o de instrucción– de una lengua que es aprendida para ser utilizada fuera de la comunidad[75]. Tal como indica Shrestha[76], se afirmaba que una lengua extranjera sería empleada para expresar una cultura extranjera, mientras que una segunda lengua se emplearía para hablar de la cultura propia. Si bien esta tesis no requiere hacer tal distinción, tanto por su carácter difuso[77] como por el hecho de que no aplica al contexto de estudio, es útil relevarla como constatación de que una segunda lengua no es necesariamente una lengua extranjera –más aún, para algunos autores no lo es–, sino una lengua que puede tener usos sociales importantes en la comunidad del aprendiz.

Handbook of Applied Linguistics, pp. 501-524. Oxford: Blackwell.

[74] Así, en el contexto mapuche –y, en general, de lenguas minorizadas– los niños pueden desarrollar procesos de adquisición incompleta de su lengua comunitaria durante su socialización primaria (Polinsky, Maria. (1995). Cross-linguistic parallels in language loss. *Southwest Journal of Linguistics 14*: 87-125), por lo que no siempre es posible establecer de manera nítida si ésta es secuencialmente posterior.

[75] Marckwardt, Albert. (1963). English as a Second Language and English as a Foreign Language. *Publications of the Modern Language Association of America* (*PMLA), 78*(2): 25-28.

[76] Shrestha, Ramesh. (1983). English as a Second Language/English as a Foreign Language Distinction: Its Pedagogy & the Nepalese Context. *Contributions to Nepalese Studies (CNAS), 11*(1): 45-59.

[77] Shrestha, op.cit.; Littlewood, op.cit.

A diferencia del concepto de L2, que no ha sido formulado para atender a factores identitarios, y del concepto de “lengua extranjera” que implica una relación de distancia social con la lengua, los conceptos de “lengua propia de un territorio” (o simplemente “lengua propia”) (*specific language of a territotory*), “lengua heredada” (*heritage language*) y “lengua comunitaria” (*community language*) indican la relación identitaria familiar, comunitaria, territorial e histórica que vincula a los individuos y comunidades con las lenguas.

Se entiende como lengua propia de un territorio “al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio”[78], lo que incluye las áreas de desplazamiento de los pueblos nómadas y de aquéllos con asentamiento disperso, fragmentados por fronteras estatales o reducidos territorialmente por procesos políticos. Este concepto tiene mayor difusión en el contexto europeo y, particularmente, español, debido a que los pueblos sin estado de Europa la han destacado por su énfasis conceptual en la relación lengua-territorio. En España, por ejemplo, este concepto está plasmado en los estatutos de autonomía de las comunidades autónomas (los que reconocen al catalán, aragonés y modalidades lingüísticas de Aragón, gallego, valenciano y euskera como lenguas propias de sus territorios).

Adicionalmente, entendemos como lengua heredada[79] a una lengua que es parte de la herencia familiar o cultural de un individuo, aunque éste no haya recibido la lengua en su casa ni demuestre algún grado de competencia. Típicamente, este concepto se aplica para describir lenguas de comunidades indígenas (como el mapuche), coloniales (como el italiano, en ciertas zonas

[78] Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. (1996). Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, Art.1.

[79] Wiley, Terrence. (2014). The problem of defining Heritage and Community Languages and theirs speakers. On the utility and limitations of definitional constructs. En Terrence Wiley, Joy K. Peyton, Donna Christian, Sarah C. K. Moore y Na Liu. (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States. Research, policy and educational practice*, pp. 19-26. Nueva York: Routledge.

de la Araucanía) y de inmigrantes (como el árabe o quechua, en las comunidades de inmigrantes palestinos y otavaleños, respectivamente). La difusión y el reconocimiento de este concepto han aumentado desde mediados de la década de 1990, particularmente en los círculos educativos y políticos de Estados Unidos, donde ha servido para apoyar los programas de aprendizaje de lenguas minoritarias y de reversión del cambio lingüístico[80]. Paralelamente, en Australia y Canadá, el concepto de lengua comunitaria suele utilizarse con el mismo sentido y la misma función que el de lengua heredada[81]. Sin embargo, en referencia al contexto canadiense, Wiley[82] señala que el término "lengua comunitaria" enfatiza el rol preponderante que la comunidad puede tomar en los programas de educación lingüística y desenfatiza la relación con el pasado –en estos contextos, muchas veces construido como "ancestral" o "anacrónico"–, permitiendo visibilizar los vínculos presentes y futuros de los individuos, sus comunidades y sus lenguas.

III.1.3 Criterio de vitalidad lingüística

La vitalidad lingüística ha sido tratada in extenso por la Sociolingüística y la Sociología del Lenguaje. En esta tesis presentaremos la clasificación de lenguas según su vitalidad, junto a algunas otras precisiones útiles para la caracterización del método del cual trata este trabajo.

La UNESCO[83] reconoce nueve factores que inciden en la vitalidad lingüística: i) transmisión intergeneracional de la lengua; ii) número absoluto de

---

[80] Fishman, Joshua. (2001). 300-plus years of Heritage Language Education in the United States. En Joy K. Peyton, Donald Ranard y Scott McGinnis. (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a Nacional Resource*, 81-97. McHenry, Illinois: Center for Applied Linguistics.y Delta Systems; Wiley, op.cit.

[81] Hornberger, Nancy. (2005). Heritage/Community Language Education: US and Australian perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8*, 2&3, 101-108.

[82] Wiley, op.cit.

[83] Unesco (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Versión electrónica disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

hablantes; iii) proporción de hablantes en el conjunto de la población; iv) cambios en los ámbitos de utilización de la lengua; v) respuesta a los nuevos ámbitos y medios; vi) disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua; vii) actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso; viii) actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua; ix) tipo y calidad de la documentación. A partir de la conjugación de estos factores –considerando, además, a los seis primeros como particularmente útiles y a los tres primeros como decisivos–, propone distinguir seis grados de vitalidad lingüística, desde el grado 5 (fuera de peligro o estable pero amenazada[84]), pasando por el 4 (vulnerable), 3 (claramente en peligro), 2 (seriamente en peligro), 1 (críticamente en peligro), hasta el 0 (lengua extinta)[85].

Finalmente, y de manera paralela al concepto de lengua extinta[86] o lengua muerta[87], se ha propuesto el concepto de "lengua dormida" para destacar la valoración cultural de una lengua silenciada, incluso durante un período de tiempo prolongado. Lewis y colaboradores[88] diferencian una lengua extinta de una lengua dormida a partir de su estatus sociolingüístico, en el sentido de que la segunda –y no así la primera– cuenta con una comunidad étnica que se liga a ella y que la reivindica como símbolo de su identidad. Además, el concepto de lengua dormida ha sido útil para incluir lenguas de las cuales

---

[84] Se realiza esta distinción porque una lengua hablada por todas las generaciones y por todas las personas de la comunidad, puede estar fuera de peligro, si las personas la utilizan en todos los contextos y ámbitos, o estable pero amenazada, si se ha comenzado a imponer el plurilingüísmo y la lengua comienza a ser desplazada en algunos contextos.

[85] Otra forma de conceptualizar la vitalidad lingüística, especialmente útil para evaluar contextos reales, es hacerlo de manera procesual. Con este fin, Fishman elaboró una escala que va del grado 1 (mayor vitalidad) al grado 8 (menor vitalidad), considerando elementos múltiples (Gorter, Durk. (2007): *European Minority Languages: Endangered or Revived?* KNAW Repository, Fryske Akademy. Disponible en formato electrónico en: http://depot.knaw.nl/3856/1/21759.pdf).

[86] UNESCO, op.cit.

[87] Hagège, C. (2002). *Halte à la mort des langues*. París: Odile-Jacob.

[88] Lewis, M. Paul., Simons, Gary y Fennig, Charles. (Eds.) (2014). Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Versión electrónica disponible en: http://www.ethnologue.com.

no hay hablantes fluidos[89] o de la cual sí existen hablantes, pero éstos no la practican[90].

En consecuencia, el concepto de lengua dormida destaca el valor intersubjetivo e identitario, así como el carácter agentito y creativo de las comunidades, que pueden llevar a cabo iniciativas por la revitalización de una lengua aun después de extinta (en Chile, por ejemplo, son decidores los esfuerzos de este tipo en relación al kunza –lengua del pueblo likan antai o atacameño- y al selknam –lengua del pueblo selknam, conocido también como ona-). Así, estos conceptos han emergido en las últimas décadas para reconocer los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos, así como para enfatizar el carácter colectivo y dinámico de los procesos de educación, reaprendizaje y revitalización lingüísticos llevados a cabo por diversas comunidades.

Valoramos los criterios de conceptualización señalados, puesto que una lengua propia de un territorio, heredada y/o comunitaria, con distintos grados de vitalidad (hablada o dormida), puede ser el centro de procesos de recuperación lingüística que la enseñen como L1 o como L2. En el caso de la lengua mapuche, ambas orientaciones son posibles y pertinentes dependiendo de los contextos. En el caso particular de esta tesis, se describe un método de enseñanza-aprendizaje destinado a servir en procesos de recuperación lingüística donde la lengua mapuche sea L2 de los aprendices, muchos de los cuales pueden considerarla su lengua heredada, comunitaria y/o propia.

III.2 ESTUDIOS DEL CURRÍCULUM

III.2.1 Del currículum prescriptivo a las perspectivas

[89] Warner, Natasha, Luna, Quirina y Butler, Lynnika. (2007). Ethics and Revitalization of Dormant Languages: The Mutsun Language. *Language Documentation and Conservation, 1*(1), 58-76.
[90] Shaul, David. (2014). *Linguistic ideologies of Native American Language revitalization: Doing the lost language ghost dance*. Nueva York: Springer.

postestructuralistas y críticas

Los estudios acerca del currículum tienen su origen, a comienzos del siglo XX, junto con la constitución de un campo profesional especializado que comenzó a poner su atención en una gama de cuestiones relacionadas con el qué enseñar, el para quién y el para qué hacerlo. Como dice Da Silva[91], el quehacer educativo había considerado desde siempre cuestiones relacionadas al *currículum*, aun cuando no tuviera ese nombre. Sin embargo, la explicitud que obtuvo mediante la designación de "estudios del currículum" lo convirtió en un concepto insoslayable en la planificación educativa. Es más, podría decirse que la inauguración de los estudios del currículum no sólo comenzó a describir una realidad educativa –de alguna forma preexistente–, sino que colaboró en su creación.

La cuestión del currículum atiende a la pregunta acerca de los contenidos (el "qué"), pero nunca en abstracto, sino que de manera situada, es decir, en un contexto histórico-social. Por lo tanto, la pregunta básica se convierte en "¿qué es lo que 'ellas' o 'ellos' deben saber? ¿Qué conocimiento o saber se considera importante o válido o esencial para que merezca que se le juzgue parte del currículum?"[92]. Hilando más fino aún, los estudios del currículum desarrollan criterios de selección para justificar la inclusión y exclusión de tales o cuales contenidos. Por lo tanto, la pregunta por el "qué" puede ser traducida como una pregunta por la finalidad y/o utilidad de los contenidos para ciertas personas. Una vez más, la pregunta puede replantearse como: "¿Qué es lo que ellas o ellos deben ser? o mejor, ¿en qué deben transformarse?"[93]. Esto implica que unos contenidos pueden considerarse adecuados para ciertas personas pero no para otras. Así, la cuestión del currículum no es lisa y llanamente un asunto de contenidos. No lo es al menos en un sentido "objetivo". Ni "trascendental", impuesto o derivado de

[91] Da Silva, op.cit.
[92] Da Silva, op.cit., p.16.
[93] Ibíd.

leyes naturales o divinas. Es, por el contrario, un proyecto de persona y de sociedad, que se plasma en términos educativos en una serie organizada de contenidos, diseños y metodologías.

En términos generales, la manifestación de un proyecto, de una selección y de un diseño es inseparable de todo proceso educativo. Sin embargo, su explicitud y sistematización, es decir, su constitución como "curriculum" fue de la mano de una serie de procesos sociales, culturales y económicos que se desarrollaron en la sociedad estadounidense del siglo XIX: la creciente industrialización y urbanización, la constitución de una burocracia educativa estatal, la constitución de un campo educativo científico, la extensión de la cobertura educativa en los distintos niveles, las olas de migración interna y el empobrecimiento de las periferias urbanas, la inmigración de extranjeros y la construcción de una identidad nacional, entre otros factores[94].

Es en ese contexto que surgen los estudios tradicionales del currículum, con el texto de Bobbit de 1918: "*The Curriculum*". Años antes, John Dewey había publicado el libro "*The Child and the Curriculum*", pero no había tenido la repercusión de su sucesor, quien, por el contrario, sí logró reconfigurar el campo educativo, disciplinar y económico. En efecto, el texto de Bobbit se ligaba de manera directa con el pensamiento económico y técnico, estableciendo un marco con mayores posibilidades de ser abordado cuantitativamente. En términos de Bobbit, la Educación debe especificar qué resultados debía tener, lo que permitiría puntualizar los métodos, proveer evaluaciones pertinentes, estandarizar las prácticas y, por lo tanto, alcanzar eficiencia y disminuir los costos[95].
Algunos años después, Ralph Tyler[96] e Hilda Taba[97] consagraron la

---

[94] Da Silva, op.cit.
[95] Ibíd.
[96] Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Disponible en: http://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf

orientación técnica del currículum y de la Educación, profundizando dichas sistematizaciones. Este modelo de curriculum, conocido ahora como "curriculum técnico", funcionó sin contrapesos por algunas décadas. No fue sino hasta la década de 1960 y 1970 que se plantearon algunas críticas demoledoras a todo el ámbito educativo burocratizado, incluyendo, por cierto, al currículum técnico.

III.2.2 Entre la reproducción y la resistencia. Críticas al currículum

Desde el inicio de la década de 1970, diversos trabajos fueron dejando al descubierto la participación de la escuela en lógicas de reproducción de la dominación[98]. Se constataron dinámicas estructurales de diverso tipo (económicas, socioculturales e institucional-estatales, por ejemplo) que acusaron a la institucionalidad escolar como colaboradora[99] de la estabilización de las posiciones sociales, y, por ende, de las desigualdades.

La legitimación del rol reproductivo escolar es, al menos desde Durkheim[100], paralela a la construcción de las ciencias sociales y de los estados modernos, por lo que las dinámicas develadas no eran totalmente desconocidas a comienzos de la década de 1970. Sin embargo, el aporte de las teorías de la reproducción fue analizarlas desde un nuevo prisma. Así, establecieron una crítica profunda, al mostrar que implican una violencia

---

[97] En Díaz Barriga, Ángel. (2003b). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5(2). Disponible en formato electrónico en: http://sala.clacso.edu.ar/gsdl285/collect/ar/ar-033/index/assoc/D329.dir/3.pdf

[98] Althusser, Louis (1974 [1970]). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva visión; Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean Claude. (1996 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara; Freire, op.cit.; entre otros.

[99] Giroux, op.cit., propone una excelente revisión de los modelos de estudio de la reproducción, organizándolos en tres grandes grupos: i) económico-reproductoras; ii) cultural-reproductoras; y iii) hegemónico-estatal. Según el autor, los primeros se enfocan en las dinámicas de reproducción material y económica de la sociedad (por ejemplo, conformación de una clase con características óptimas –técnicas y actitudinales– para formar parte de los grupos asalariados de bajos sueldos), los segundos, en las dinámicas de legitimación sociocultural de las instituciones y conocimientos y actitudes culturales por medio del currículum explícito y oculto, y los terceros, analizan los múltiples nexos entre las acciones estatales institucionales y legales y la conformación de las escuelas.

[100] Durkheim, E. (1924/1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo.

material y simbólica (en términos de Bourdieu y Passeron[101]). Tales dinámicas despliegan un proceso de ocultamiento de la violencia que ellas mismas ejercen, lo que Bourdieu y Passeron denominan doble violencia simbólica o "doble arbitrariedad" de las imposiciones culturales que ligan la escuela a los intereses de los grupos de poder. De ahí en adelante, nuevos hallazgos de la Sociología de la Educación contribuyeron a develar las formas inequitativas de relación entre educación y grupos sociales[102], legitimadas socioculturalmente. En ellas, los nexos entre dichas instituciones y los grupos de poder no son manifiestos, sino, por el contrario, son revestidos de discursos igualitaristas.

Este develamiento incluyó, por cierto, críticas al currículum y a la didáctica por su participación en la reproducción social. En uno de los trabajos más influyentes, Apple[103] analizó variadas formas en que la ideología hegemónica se refleja sobre el currículum. Según el autor, existen distintos mecanismos económicos, sociales, políticos y culturales que explican las valoraciones que las personas tienen de los contenidos y, en consecuencia, la selección de algunos de ellos como "conocimientos de alto estatus". Esto se explicaría por las formas socialmente aceptadas de sancionar el prestigio de los conocimientos, a partir de su rendimiento económico, de su especialización, de la distribución social y de la tradición. La anuencia social incluye a educadores y académicos, quienes justifican que se destine más tiempo y dinero a unos contenidos por sobre otros. En este sentido, Apple[104] indica que la escuela no está aislada ni resguardada de la sociedad como una "pequeña caja negra", sino que las dinámicas sociales de distintos órdenes se manifiestan en el proyecto curricular, lo que constituye una "argumentación contra las teorías de la conspiración".

---

[101] Bourdieu y Passeron, op.cit.
[102] Da Silva, op.cit.
[103] Apple, Michael W. (2008 [1979]). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
[104] Ibíd., p.59.

Como corolario, para realizar una intervención profunda en el currículum, que desafíe el orden hegemónico –como las propuestas de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche–, no basta con intervenir la escuela, sino que se deben comprender las representaciones sociales, y apostar por modificar las relaciones sociales, culturales y hegemónicas que las han tejido. Esto no sólo implica un trabajo "intra"-curricular, sino que supone hacerse cargo de los equilibrios que lo sostienen. De esto nos hablan Álvarez-Santullano y Forno[105], cuando indican que las escuelas donde el currículum de lengua mapuche se sustenta en el contexto comunitario y en aspectos sociales y políticos tienen resultados dispares en relación a aquéllas donde se presenta un currículum descontextualizado ("currículo diglósico"[106], en sus términos). Aunque no lo dicen, de su trabajo se infiere que el trabajo contextualizado y políticamente comprometido del currículum de EIB, al favorecer las experiencias enriquecidas y la reapropiación significativa de la lengua, es el que permite abrir la voluntad del niño/niña e, incluso en términos técnicos, obtener mejores resultados de aprendizaje. De manera similar, Carrasco[107] señala la obtención de mejores resultados en el relevamiento de los saberes mapuches en aquellas escuelas cuyas comunidades se apropian del proceso de educación intercultural y lo movilizan.

Muy conectado con estas discusiones se presenta el concepto de "currículum

---

[105] Álvarez-Santullano y Forno, op.cit.

[106] Haciendo referencia al concepto de "diglosia" de Fishman, que se refiere a las situaciones en que se reserven lenguas o variedades lingüísticas distintas para funciones sociales particulares, generando una diferenciación de las prácticas lingüísticas sociales, un frecuente enclaustramiento social de una de ellas y, por lo tanto, la atribución diferencial de valoración y prestigio (Moreno, Francisco. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel).

[107] Carrasco, Noelia. (2007). Nuevas orientaciones para el seguimiento de experiencias educacionales en contextos de interculturalidad. En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Herández. (Comps.), *Patrimonio Cultural Mapunche, II: Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapunche*, 313-322. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

oculto". Giroux[108] propone una problematización del concepto y una triple clasificación de las teorías al respecto: i) el enfoque tradicional, que sólo se ocupa de describir –de manera acrítica– la manifestación no declarada de los valores y pautas sociales; ii) el acercamiento liberal, que asume, por un lado, una búsqueda explicativa de la forma en que ciertas tipificaciones y conductas se producen en la escuela, incorporando el estudio de la intencionalidad, la conciencia y las relaciones interpersonales y, por otro, expone ciertas denuncias de los efectos nocivos sobre ciertas relaciones de género y de etnicidad; y iii) las perspectivas radicales, que, además, lo sitúan en un entramado de poder y clase, y en relación con relaciones estructurales que se manifiestan fuera del salón de clases.

Frente a esta clasificación, Giroux[109] aboga por una reconceptualización que incluya las normas y valoraciones subyacentes tanto a los contenidos escolares como a la práctica escolar, y que amplíe su observación crítica de la dominación y de la estructura, pero no caiga en la invisibilización de los contextos y de los sujetos, para poder dar cuenta efectivamente de las escuelas particulares y no meramente de un esquema general repetido de manera uniforme y ahistórica.

> Más aún, si la noción del curriculum oculto ha de llegar a ser significativa tendrá que ser usada para analizar no sólo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas, sino también los "silencios" estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela. […] Como tal, la esencia del curriculum oculto sería establecida en el desarrollo de una teoría de la

[108] Giroux, Henry. (1992 [1983]). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
[109] Giroux, Ibíd.

escolarización preocupada *tanto por* la reproducción *como por* la transformación[110].

En este sentido, Giruox se apropia de las críticas de Willis a las teorías de la reproducción y resistencia, y de su propuesta de la necesidad de considerar la "producción cultural". Esta crítica no es tanto a las nociones de resistencia y de reproducción, sino a la comprensión aproblematizadora de éstas como dinámicas preexistentes y homogéneas. Willis[111] señala que "la noción de correspondencia omite la posibilidad de resistencia y, por ello, la constitución de identidades de clase obrera al menos parcialmente distintas de su expresión ideal en la imaginación burguesa".

III.2.3 Currículum: ¿Producto, proceso o praxis?

A medida que las concepciones tradicionales del currículum perdían adeptos y ganaban detractores, se produjo un movimiento paralelo, propositivo, que condujo a la elaboración de nuevas nociones teóricas. Así, se buscó superar las distintas falencias presentadas por las posturas curriculares clásicas, que pueden ser resumidas en dos elementos rectores: i) una comprensión estática del currículum ("currículum prescrito") oculta su carácter de construcción social, intencionada, situada sociohistóricamente y, por lo tanto, invisibiliza su dinamicidad y su propia posibilidad y deseabilidad de cambio; y ii) una comprensión técnica del currículum sólo consiente las lógicas instrumentales reproductoras de la sociedad, sin criticar las problemáticas sociales, las desigualdades e incluso el fracaso escolar que produce. En palabras de Giroux[112], ésta sólo "ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas".

---

110 Giroux, Ibíd, p. 89.
111 Willis, P. (1986: 17). *Producción cultural y teorías de la reproducción*. Educación y sociedad, 7-34. Madrid: Akal.
112 Giroux, Ibíd, p. 68.

Da Silva[113], al revisar la construcción moderna del currículum, distingue las propuestas curriculares "tradicionales", de las "críticas" y las "poscríticas". Mientras las críticas adoptan los conceptos de "poder", "clase", "ideología", "currículum oculto", "resistencia" y "emancipación", las propuestas poscríticas incorporan el carácter explicativo y transformador de los conceptos de "diferencia", "alteridad", "subjetividades", "dispositivos de saber-poder", "cultura", "representaciones" y "multiculturalismo". Si bien según Giroux[114] es innegable la predisposición del currículum crítico para develar las condiciones de desigualdad, sin embargo, no es tan cierto que haya colaborado con la misma fuerza para generar una "transformación" social. En este sentido, las teorías poscríticas podrían aportar una visión más problematizadora del currículum: menos estructural y más subjetiva, menos enfocada al producto y más enfocada al proceso.

Como resultado, se ha producido una tendencia hacia la comprensión práctica y dinámica del currículum. Gimeno Sacristán[115] lo conceptualiza como "un cruce de prácticas" que tiene un carácter, a la vez, simbólico, axiológico, deóntico, ético y político. De hecho, un "cruce" que, considerando su carácter de selección cultural contextual, conjuga tres aristas principales: contenidos, prácticas y contexto. De este modo, el currículum se constituye como resultado de prácticas diversas en diversos niveles sociales, y en relación con todas las esferas de la vida social (sociocultural, política, económica, etc.), por lo tanto, en él se manifiestan prácticas múltiples en permanente tensión y reequilibrio. Esto genera que en todo establecimiento educacional el currículum se vincule de manera compleja y dinámica[116], y,

---

113 Da Silva, op.cit.

114 Giroux, op.cit.

115 Gimeno Sacristán, José. (1991). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

116 Gimeno Sacristán (op. cit.: 25) distingue en el sistema educativo "ocho subsistemas o ámbitos en los que se expresan prácticas relacionadas con el currículum, en los que se decide o en los que se generan influencias para el significado pedagógico del mismo": i) ámbito de la actividad político-administrativa (mediante las políticas públicas y sus selecciones concientes o inconcientes, por ejemplo, de definición de lo que es el conocimiento y el aprendizaje y de lo que debe priorizarse como inversión); ii) subsistema de participación y control (selecciones de

como resultado, que toda la práctica educativa gravite en torno a él.

Finalmente, cabe destacar la propuesta de Grundy[117], quien, basada en la teoría de los intereses cognitivos de Habermas[118], distingue las perspectivas del currículum como "producto", como "práctica" y como "praxis". Con esta base, Grundy postula la posibilidad de propuestas curriculares que se hagan cargo de intereses diferentes. El "currículum como producto" es el más básico, reductor y desproblematizador de los tres. Se caracteriza por perseguir el control y la manipulación del ambiente mediante la especificación de "objetivos" y de las condiciones de su realización, despreocupándose –por considerarlo como "dado"– del mundo de relaciones sociales, desigualdades, valoraciones, subjetividades, etc.

En segundo término, el "currículum como práctica" se interesa en la interacción entre los sujetos (estudiantes y profesores) y entre estos y su medio, por lo que busca entender la forma en que los contenidos y acciones son entendidos y construidos por los sujetos. Propone, un modelo de proceso, por lo que cuestiona la partición del saber en compartimentos estancos, desvinculados entre sí y de la realidad de los sujetos. Por el contrario, busca la contextualización y los fundamentos éticos del currículum,

---

la burocracia educativa, designaciones, implementación de proyectos o métodos, legitimación y reproducción de prácticas y contenidos legitimados, etc.); iii) ordenación del sistema educativo (selecciones establecidas, tiempos asignados, preferencias, elaboración de estatus para unas materias más que para otras, integración versus compartimentación de materias y contenidos, etc.); iv) sistema de producción de medios (selección y organización de contenidos (planes y programas), herramientas y técnicas (didáctica explícita o implícita)); v) ámbitos de creación cultural (científica, artística, mediática, etc.) (procesos de codeterminación entre currículum escolar y creación extra-escolar); vi) subsistema técnico-pedagógico (selección y priorización en la formación del profesorado, en las materias que se le imparten, en las teorías pedagógicas hegemónicas en las escuelas de pedagogía, etc.); vii) subsistema de la innovación (agentes encargados de repensar la selección, aplicación y evaluación de los contenidos, las prácticas y la formación; modelos que se consideran, etc.); y viii) subsistema práctico-pedagógico (plasmación de los contenidos (explícitos y ocultos) y prácticas en el aula, formas de evaluación, prioridades de las evaluaciones, etc.).

[117] Grundy, Shirley. (1998 [1987]). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

[118] Según la teoría habermasiana (Habermas, Jürgen (1990 [1968]). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus), el conocimiento no se sustenta en el vacío de la razón, sino que se funda en distintos tipos de interés (interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio).

el “juicio” y no sólo la “destreza”: “se trata de un currículum en el que nunca se da por supuesto el contenido. Siempre debe justificarse éste en términos de criterios morales relativos al ‘bien’, no sólo desde un punto de vista cognitivo”[119]. Finalmente, el “currículum como praxis” busca la emancipación a través de la reflexión y la acción conjunta, en la constitución de una comunidad de intereses. En este sentido, el currículum como praxis da un paso más allá de la práctica, ya que, suponiendo el “juicio” apuesta por la “transformación” propia y de los otros. En consecuencia, corresponde a un “currículum negociado”, que da tiempo a la reflexión crítica, que si bien permite más amplitud en el tratamiento de contenidos, no debe llevar a pensar que estos son prescindibles.

III.2.4 Relaciones entre currículum y didáctica

Esta construcción de propuestas está necesariamente enmarcada por la relación entre currículum y didáctica, común a todo el ámbito educativo. En este sentido, mientras el currículum supone toda una serie de elecciones y de prácticas sociales, institucionales y educativas, también supone una presentación de dichas “selecciones”. En efecto, la contracara del “currículum” es la “didáctica”, se sostienen mutuamente, se dibujan y se deslindan. Según Contreras Domingo[120], la didáctica contiene una pretensión explicativa, que la conecta a las teorías del aprendizaje y de la instrucción, y otra normativa, que la conecta a las decisiones sociales, políticas y éticas. Así, la didáctica no es reductible a una “psicología aplicada”, pues esto supondría tanto el olvido de las intencionalidades subyacentes a las decisiones educativas, como la reducción del acto educativo a lo intraindividual, y de la movilidad cognitiva a lo secuencial, predefinido y meramente racional. Como la didáctica, el currículum se enfrenta a la práctica, a las decisiones éticas y políticas, a las valoraciones sociales y a los

[119] Grundy, op.cit., p. 110.
[120] Contreras Domingo, José. (s.f. [1990]). Enseñar para aprender. En Beatriz Areyuna (Comp.), *Debates curriculares y didácticas contemporáneas*, pp.69-82. Santiago: Universidad ARCIS.

desafíos y dificultades de favorecer las experiencias de aprendizaje en los contextos reales. En consecuencia, la dupla currículum/didáctica se vincula a decisiones que exceden lo puramente técnico.

Por consiguiente, aun reconociendo el valor de la propuesta de Chevallard[121], es necesario estar alerta frente a la naturaleza "biorientada" de buena parte de la didáctica, esto es, su tendencia hacia lo explicativo y hacia lo normativo. En efecto, la construcción de las didácticas disciplinares, posibilitadas por la propuesta de Chevallard, no pueden no estudiar los procesos de aprendizaje de los saberes particulares, asunto que es también reconocido por Contreras Domingo[122]. Sin embargo, esto sólo corresponde a uno de los pilares a los que prestar atención, toda vez que la construcción de mediaciones didácticas, dispositivos o artefactos de índole pedagógica no se agota en el conocimiento del contenido, como supondría una visión ingenua o técnica ("currículum como producto" de Grundy), sino que desborda hacia los planos sociales, culturales, y ético-políticos.

Esta amplitud de la conceptualización de la didáctica se manifiesta de manera evidente en el área particular que indaga esta tesis: aquélla de los modelos de enseñanza-aprendizaje de una lengua indígena. La importancia ineludible del conocimiento del saber disciplinar –la lengua mapuche– es indudable para el desarrollo de la práctica pedagógica. No se puede enseñar la lengua mapuche si no se la conoce/habla, así como tampoco se la puede enseñar en la educación formal de manera muy efectiva si se la conoce como hablante nativo pero no se dispone de habilidades básicas para trabajar desde la "transposición". Ambas experiencias son comunes en el Chile reciente y aun actual, y ya hay experiencia acumulada al respecto. Pero esta constatación no puede llevar al extremo de la reducción de la didáctica a

[121] Chevallard, Ives. (s.f. [1991]). ¿Por que la Transposicion Didactica? En Beatriz Areyuna (Comp.), *Debates curriculares y didácticas contemporáneas*. Santiago: Universidad ARCIS.
[122] Contreras Domingo, op.cit.

decisiones de contenidos o de su mera presentación. Tanto el “saber sabio” como la capacidad abstracta de su transformación en “saber enseñado” no basta.

No sostengo que debamos sustraernos a investigar las lógicas disciplinares y sus aprendizajes por parte del estudiante, pero la naturaleza del currículum y de la didáctica imponen la incorporación de otras aristas, que contextualicen y problematicen las construcciones meramente disciplinares. En relación con la materia de esta tesis, una orientación meramente técnica de la didáctica y del currículum no sería satisfactoria. Probablemente una perspectiva así tenga mejores oportunidades de éxito en una disciplina con mayor prestigio social, y más aún en una disciplina de mucho prestigio como las Matemáticas. Pero en el caso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche, obviar las valoraciones de los estudiantes y de la sociedad sería golpearse contra la pared. Ya nos lo advierte Apple[123] cuando dice que la escuela no es una caja negra y que no se puede cambiar completamente la sociedad cambiando únicamente la escuela. No se puede invertir la valoración social de la lengua mapuche, negativa para muchos después de siglos de minorización, solamente incorporándola al currículum. Y, con Chevallard[124] diríamos que el “envejecimiento moral”, el “desgaste” o la inadecuación de un saber disciplinar, sentido así por los jóvenes y por los padres, redunda en el desprestigio del ejercicio docente y en una abierta dificultad práctica para realizar el trabajo. Este contexto obliga, por lo tanto, a la construcción de modelos didácticos y curriculares que se hagan cargo de la complejidad social y disciplinar.

Finalmente, cabe destacar las tensiones entre las perspectivas experiencial-

[123] Apple, op.cit.
[124] Chevallard, op.cit.

individual e institucional-prescriptiva del currículum. Según Díaz Barriga[125], la noción de currículum nace con un gran desarrollo de ambas, por una parte, la tradición clásica retomada por Dewey, y, por otra, la aparición de las propuestas capitalistas técnicas de Bobbit. Mientras la primera se orientaba a la relación personal maestro-estudiantes y a la necesidad de atender a la variación de dichos contextos, la segunda se orientó hacia la especificación de una serie ordenada y dosificada de contenidos, susceptible de ser medida y aplicada a gran escala. Aunque la primera tradición curricular –la experiencial-individual– fue desplazada desde los primeros años del siglo XX, ha reaparecido de distintas formas en estas últimas décadas: de la mano de las críticas al currículum técnico, con las investigaciones acerca del currículum oculto, y con las propuestas del currículum práctico y del currículum como praxis. Otra forma ha sido a través de la didáctica, y su preocupación por la experiencia educativa particular.

Aunque toda teoría curricular supone una didáctica, la consideración conjunta de ambas caras de la moneda revive la antigua tensión. Así, según Díaz Barriga[126], la tensión entre currículum (entendido en su sentido tradicional-técnico) y didáctica es común a todo el ámbito educativo. Si el currículum es muy rígido –esto es, siguiendo los planteamientos de Grundy, obedece a una concepción técnica del conocimiento–, se tecnifica la práctica educativa, empobreciendo el rol docente y desfavoreciendo los aprendizajes efectivos, que por necesidad cognitiva deben ser significativos. Por lo tanto, frente a un currículum prescrito, que supone un contexto neutral inexistente, la búsqueda de equilibro debe abrir espacio para generar acercamientos didácticos apropiados al contexto real (características institucionales, culturales, personales y procesuales). En este sentido, emerge la necesidad de que las propuestas de enseñanza-aprendizaje de lengua mapuche responden a esta

[125] Díaz Barriga, 2003b, op.cit.
[126] Díaz Barriga, 2003a, op.cit.

tensión, por la necesidad de proponer un diseño curricular con adecuación cultural en contextos diversos y favorecer las mediaciones didácticas variadas en distintos contextos. Esto supone, nuevamente, una conjunción de lo disciplinar y lo social, y, por tanto, de una propuesta que se articule desde la concepción práctica y hasta crítica del conocimiento (*sensu* Grundy).

III.3 MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

III.3.1 Definiciones

En esta sección se adoptan una serie de definiciones acerca de las decisiones teóricas y las formas de presentación llevadas a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este tópico se seguirán las propuestas emanadas desde la tradición de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, buscando su intersección con la tradición curricular de la Educación.

Desde la Lingüística aplicada, se reconoce que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas pueden distinguirse distintos niveles, desde los supuestos acerca de qué es el lenguaje y en qué consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, hasta la plamación objetiva en un diseño y la puesta en práctica didáctica de dichos supuestos[127]. Así, se han propuesto jerarquías de tres niveles, desde lo más general –de carácter teórico– a lo más específico –de carácter aplicado–, en la que se ha diferenciado entre enfoque, método y técnica[128] o entre enfoque, diseño y proceso[129].

---

[127] García, Álvaro. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros; Johnson, K., op.cit.

[128] Anthony, Edward (1963). Approach, method, technique. *English Language Teaching*, vol.17, 63-67.

[129] Richards, Jack y Rodgers, Theodore. (1982). Method: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, vol.16, issue 2, 153-68.

La primera clasificación, de Anthony[130], identifica el “enfoque” como el nivel macro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el fundamento teórico de carácter axiomático. El “método”, por su parte, es definido como un plan de presentación sistemática del lenguaje, fundado necesariamente en un enfoque particular. En tercer lugar, las “técnicas” corresponden al nivel de ejecución específico a través de las cuales se llevan a cabo actividades en la sala de clases, las que son coherentes con el método e inspiradas en la concepción teórica específica (enfoque). Según Anthony (p.63), “la técnica lleva a cabo un método que es consistente con un enfoque”. Por su parte, Richards y Rodgers[131] denominaron enfoque, diseño y proceso a los conceptos propuestos por Anthony, redefiniendo “método” como la articulación de los tres, es decir, como un término amplio que consiste en la articulación de la teoría y la práctica.

En esta tesis seguimos de cerca la propuesta de Richards y Rodgers y definimos “enfoque” como el conjunto de supuestos, creencias y teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Esta serie de supuestos es central, ya que a partir de ellos se conciben las “grandes ideas” que fundamentan la propuesta de un método: v.gr., “organización directa de la experiencia en términos lingüísticos”, “necesidad de favorecer la exposición de los estudiantes a textos reales y no controlados de lengua”, o “las nociones y funciones constituirían la base de programas de estudio, en vez de un listado de estructuras gramaticales”[132].

Mientras los conceptos de enfoque y método apuntan a la globalidad teórico-metodológica de la propuesta educativa en la enseñanza de segundas lenguas, el concepto de “programa” tiene la utilidad de apuntar a la presentación formal concreta de estas propuestas, lo que supone un diseño

[130] Anthony, op.cit.
[131] Richards y Rodgers, op.cit.
[132] Johnson, K., op.cit.

para la definición, la presentación preferente y la articulación de contenidos (es decir, su organización). Sin embargo, la definición del concepto "programa" también es centro de discusión, al punto que se lo llega a utilizar como sinónimo de currículum[133]. En esta tesis, no obstante lo anterior, definimos programa como "la especificación y ordenación del contenido de uno o varios cursos"[134]. Según este último autor, el programa forma parte del currículum, concepto que define de manera polisémica, correspondiendo tanto al plan de estudio (producto) como a los factores intervinientes en su formulación y puesta en práctica (proceso).

Por lo tanto, se observa una intersección con traslape parcial entre los conceptos de enfoque, método y técnicas, por una parte, y los de programa, diseño y currículum, por otra. Esta intersección es resultado de los diferentes intereses de las disciplinas en que ambos grupos categoriales emergen: por un lado, la Lingüística aplicada, por otro, la Educación. Mientras la Lingüística aplicada se ha orientado al estudio de la naturaleza sistémica y funcional del fenómeno lingüístico, así como de los procesos de adquisición temprana y tardía por los individuos, la Educación ha puesto en relieve los múltiples niveles que participan del fenómeno instruccional (decisiones políticas, selección de contenidos, relaciones y valoraciones sociales subyacentes, formación de profesores, dinámicas de aula, estilos de aprendizaje, etc.).

Si bien ambas disciplinas tienen objetos de estudio diferentes, es claro que considerar su intersección en este ámbito redobla la comprensión de los factores diversos que deben ser considerados. Así, esta tesis adopta los conceptos de "enfoque" y "método" para referirse a la articulación teórico-metodológica de la propuesta educativa (ver secciones III.3.2 y III.3.3 para la precisión, respectivamente, del tipo de enfoque y de método utilizados en

[133] Johnson, K., Ibíd.
[134] García, op.cit., p. 13.

este trabjo). Adicionalmente, se utilizan los conceptos de “programa” y “diseño” para referirse, respectivamente, al plan de presentación concreto particular, y al proceso/producto de organización de dicho plan. En consecuencia, diremos que un enfoque brinda las directrices teóricas generales que fundamentan un método de enseñanza-aprendizaje de lenguas, que mediante un diseño se plasma en un programa particular.

III.3.2 Enfoques comunicativos

En las décadas de 1960 y 1970, diversas escuelas renovaron las propuestas teóricas acerca de la naturaleza del lenguaje, y plantearon nuevas metodologías de estudio y aplicación. Se cuestionó la concepción hegemónica chomskiana, según la cual el lenguaje sería una facultad biológica centrada en una competencia meramente gramatical. Por ende, quedó en entredicho la posibilidad de obtener un real conocimiento del lenguaje y de su aprendizaje por medio de estudios del sistema gramatical aislado de los factores sociales y contextuales. Esta cambio paradigmático, denominado “revolución sociolingüística”, significó la aparición de diversos acercamientos teórico-metodológicos, entre los cuales se cuenta la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la teoría de los actos de habla, el análisis de la conversación, las escuelas lingüísticas funcionalistas y los estudios del discurso[135].

En este marco de revisión disciplinar, caracterizado por la emergencia de las perspectivas funcionalistas, que frente a la lingüística formal establecieron la necesidad de centrar el estudio del lenguaje en el fenómeno comunicativo, la Lingüística aplicada experimentó su propia renovación. A partir de la década de 1970 surgió el enfoque comunicativo como una perspectiva para la enseñanza-aprendizaje de lenguas que presupone la centralidad de las

[135] Duranti, Alessandro. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms. *Current Anthropology*, vol.44, n.3, 323-347; Golluscio, Lucía. (Comp.) (2002). *Etnografía del Habla: Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.

situaciones comunicativas efectivas[136].

Por consiguiente, la Lingüística aplicada adoptó el concepto de “competencia comunicativa”[137], que incluye: i) la posibilidad formal de un enunciado (más o menos equivalente a la competencia lingüística chomskiana); ii) su viabilidad; iii) su calidad de apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en un contexto específico; y iv) su uso efectivo en dicho contexto. Con posterioridad, desde desarrollos realizados al amparo de las teorías de de la conversación, del discurso y del la elaboración del contexto, Gumperz[138] propone redefinir la competencia comunicativa como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y las convenciones comunicativas vinculadas a éstas que los hablantes deben poseer para iniciar y sostener el compromiso conversacional. El compromiso conversacional es, claramente, una precondición necesaria para la comprensión". El énfasis de Gumperz está puesto en el intercambio conversacional entendido como locus de la manifestación y creación del lenguaje. De esta manera, se evitaría la conceptualización de una competencia abstracta, meramente mental.

La noción de competencia comunicativa se convirtió en una de las más representativas del giro funcionalista/sociolingüístico, y una de las más útiles para iluminar nuevas formas de indagación. Desde la propia Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, Canale y Swain[139] la definen como la relación e interacción entre tres tipos de competencia, desde las formales a las interactivas: i) la competencia gramatical –conocimiento internalizado de reglas de buena formación de oraciones–; ii) la competencia sociolingüística –las reglas de uso socioculturales y discursivas de la lengua–; y iii) la

---

[136] Johnson, K., op.cit.
[137] Hymes, Dell. (1972). On comunicative competente. En John B. Pride & Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, Londres: Penguin.
[138] Gumperz, John. (2002 [1981]). Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa. En Lucía Golluscio (Comp.), *Etnografía del Habla: Textos fundacionales* (pp. 151-163). Buenos Aires: Eudeba, p. 154.
[139] Canale y Swain, op.cit.

competencia estratégica –las estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales–.

De este modo, el enfoque comunicativo se asienta en la Lingüística funcional al basarse en una concepción del lenguaje como comportamiento, como acciones que se realizan con un fin y que tienen la capacidad de significar. Según Halliday[140], el lenguaje es "la codificación de un "potencial de conducta" en un "potencial de significado"", es decir, un recurso mediante el cual un hablante transforma lo que "puede hacer" en la interacción con otros individuos, en lo que "puede significar" al interior de su comunidad. En otras palabras, el lenguaje, al brindar significados compartidos por una cultura, es un medio en el que se manifiesta el potencial de acción de los hablantes, ya que éstos producen significado relevante para un contexto cultural específico apelando a acciones/referentes/circunstancias dables (potenciales) en dicho contexto.

Esta perspectiva insiste en la relevancia del contexto cultural y situacional para la comprensión de los hechos del lenguaje y, en particular, para su estudio y aplicación a casos de enseñanza-aprendizaje, por lo que las variables sociales deben ser consideradas en la planificación y ejecución de un método. La enseñanza-aprendizaje de una L2 no puede aislar los significados de las intenciones comunicativas y de las funciones que éste vehiculiza. Además, dado que el lenguaje es, según Halliday[141], primaria y esencialmente una conducta social que se aprende y se explica mediante la interacción, aprender el lenguaje consiste en manejar las posibles acciones que con él se realizan.

---

[140] Halliday, op.cit, p.33.
[141] Halliday, op.cit.

III.3.3 Métodos multidimensionales

Definimos un método como un plan de presentación sistemática de una lengua y, a la vez, como una articulación teórico-metodológica con vistas a plasmarse en un programa determinado, en materiales de clase y actividades. Es decir, el método constituye el sustrato y el esquema general para la preparación e implementación de la enseñanza-aprendizaje de una L2, mediante el cual se expresa la teoría en la práctica. Asentando su mirada en la conexión entre método, programa y técnicas, Brown[142] puntualiza que un método es "un ordenamiento de especificaciones de clase para lograr objetivos lingüísticos. Los métodos tienden a relacionarse primariamente con los roles y los comportamientos de los profesores y alumnos, y secundariamente con los objetivos lingüísticos y de contenido, secuencias y materiales"[143].

En la década de 1970 se preparó el primer método con un enfoque comunicativo: el "nocional-funcional" (o "nocio-funcional"). En esos años, la organización conocida como Consejo de Europa tuvo la misión de fomentar la cooperación entre los países miembros, incluyendo la definición de un método para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas europeos. Wilkins[144], uno de los miembros del Consejo, definió dos categorías a partir de las cuales se elaborarían programas orientados hacia la competencia comunicativa: las nociones y las funciones. Mientras las primeras se refieren a categorías de tipo semántico-gramatical (conceptuales), las segundas incluyen los usos de la lengua, haciendo alusión a los actos de habla. Este método buscó resolver la separación entre conocimiento y práctica, visible en estudiantes gramaticalmente competentes, pero comunicativamente incompetentes.

---

[142] Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Longman, p.15.
[143] La traducción es nuestra.
[144] Wilkins, David A. (1972). *An investigation into the linguistic and situational common core in a Unit/Credit System*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082545.pdf

Con posterioridad a la aparición del método nocional-funcional, la didáctica de segundas lenguas se ha enriquecido con nuevas propuestas que pretenden profundizar la práctica comunicativa en la enseñanza de lenguas. Por una parte, se ha criticado al método nocio-funcional por servir para continuar impartiendo contenidos formales bajo la apariencia de una organización funcional y, por otra, han aparecido nuevos métodos. Grosso modo, algunos métodos destacan el proceso de aprendizaje más que el producto (v.gr., métodos procedimentales, basados en tareas y naturales), mientras otros apuestan por enriquecer el programa a partir de una mayor variedad de categorías, fortaleciendo además las de naturaleza funcional (método multidimensional). Estos últimos métodos varían el foco del curso de una de dichas categorías a otra, con la intención explícita de equilibrar la atención al contenido y a la metodología[145].

En particular, los métodos multidimensionales organizan sus contenidos y su programa en base a una gama de categorías, y no sólo a las nociones y las funciones. De hecho, "la base de un programa multidimensional es que tiene más de una unidad de organización"[146]. De este modo, otras categorías usuales de organización son las estructuras (entendidas como "exponentes" de una función determinada), los temas (aquello de lo que se habla en una lección), las situaciones (que incluyen el entorno, las actividades y los roles, entre otros elementos) y la fonología (segmental y suprasegmental) (Tabla 1).

Categorías	**Ejemplos**
Nociones	Números, lugares, tiempo, ocupaciones, compañía, presente,

[145] Johnson, K., op.cit.
[146] Johnson, K., op.cit., p.360.

	futuro, etc.
Funciones	Presentarse, preguntar, dar información, describir personas, invitar, etc.
Estructuras	Conjugaciones verbales, sufijo de futuro gramatical, patrón oracional ADJ + NOM[147].
Temas y situaciones	Presentaciones, familia, ocupaciones, comidas, gustos, etc.
Fonología	Fonema /r/, acento léxico, entonación de preguntas, etc.

Tabla 1. Ejemplos de algunas categorías comunes de organización de un método multidimensional

Mediante este esquema organizativo, los métodos mutidimensionales pretenden gatillar el aprendizaje de la lengua en base a las *funciones* que ésta suele cumplir en relación con un *tema*, en una *situación* específica. Nótese la correlación entre función – tema – situación comunicativa. De esta forma, el uso efectivo de la lengua es el eje de definición de las necesidades y, ergo, de los objetivos y contenidos del programa. Al mismo tiempo, dichas funciones se manifiestan mediante *construcciones gramaticales*, *léxico* y *fonología* particulares, lo que también es relevado durante el análisis de necesidades. Así, se espera favorecer en el estudiante la capacidad de realizar generalizaciones importantes en y para el uso de un idioma, sin remitirse meramente al aprendizaje de unas cuantas frases útiles. Así, se espera que el aprendiz pueda desenvolverse en contextos culturalmente significativos, y transitar desde los usos más recurrentes y estereotipados a la creatividad en situaciones novedosas.

[147] Esta notación indica una construcción integrada por un adjetivo seguido de un nombre (sustantivo).

IV. DISEÑO GENERAL

El valor de contar con un análisis de la situación y con un análisis de necesidades para tomar las decisiones preinstructivas tendientes a la conformación de un programa de estudio ha sido reconocido tanto por la bibliografía curricular general[148] como por la bibliografía curricular de construcción de métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas[149]. Mediante estos puede construirse un "marco general de referencia" sobre el cual trabajar, que sirva para delinear lo que se pretende conseguir y, así, establecer las definiciones del programa y la articulación de sus elementos.

IV.1 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Según Zabalza, este análisis puede incluir un estudio de los estudiantes, de sus familias, del ambiente y de la institución escolar. Sin embargo, reconoce que los factores que se deben considerar variarán dependiendo de la situación educativa y de los objetivos del programa curricular. En esta tesis, el "análisis de la situación" incluye una identificación y descripción de los estudiantes (características sociales generales, adscripción identitaria, grado de conocimiento de la lengua mapuche, grado de familiaridad con el estudio de segundas lenguas, razones para el estudio de la lengua mapuche, valoraciones de la lengua, etc.) y del contexto de iniciativas no gubernamentales de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche, con especial interés en las iniciativas desarrolladas fuera de la escuela.

Con este fin, se desarrolló un análisis de las iniciativas no gubernamentales de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche, y un análisis del perfil de los estudiantes en una experiencia educativa particular desarrollada en la Universidad de Concepción. El primero se desarrolló mediante una

[148] Zabalza, Miguel Á. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
[149] Por ejemplo, Johnson, op.cit., quien se refiere a la "situación" como el "contexto".

investigación bibliográfica y a través del propio trabajo de campo del investigador a lo largo de los años de preparación del método. El segundo se desarrolló mediante una encuesta dirigida a estudiantes que siguieron algunos de los cursos de lengua mapuche realizados en la Universidad de Concepción durante los primeros años de su implementación. Estos cursos se impartieron de manera paralela a los primeros pasos del diseño ("etapa 1" o "de diseño general") y, de hecho, sirvieron para establecer las definiciones generales del método y sus objetivos de aprendizaje.

IV.1.1 Análisis de las iniciativas de enseñanza-aprendizaje del mapudungun

IV.1.1.1 Iniciativas gubernamentales de enseñanza-aprendizaje del mapudungun

Con la promulgación de Ley Indígena en 1993 se generó una serie de acciones tendientes a la implementación progresiva de las políticas interculturales y, en particular, de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la educación formal. Es más, junto con el desarrollo de planes gubernamentales, se comenzaron a desarrollar planes no oficiales tendientes a la promoción de las lenguas y de las culturas indígenas. De uno y otro lado se reconocía que el sistema de educación formal debía convertirse en un aliado de las lenguas indígenas[150]. Se apostaba así por dejar de lado las relaciones coloniales que primaron en el sistema de educación pública durante la primera mitad del siglo XX, y que han sido descritas por Donoso[151], pugnando por convertirlas en relaciones equilibradas.

Sin embargo, la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se desarrolló progresiva y lentamente y se puede sostener que aún busca las mejores formas de ejecución. Tras la implementación de planes

[150] Chiodi y Loncón, op.cit.
[151] Donoso, op.cit.

piloto en 1996 y de algunas iniciativas autónomas[152], se ha pasado, al menos por tres etapas institucionales relevantes: i) el trabajo relacionado al Programa Orígenes (etapa I de 2001-2007 y etapa II de 2007-2011), que constituyó un grupo de escuelas focalizadas; ii) la aprobación del Subsector de Lengua Indígena[153] por parte del Consejo Superior de Educación en 2006, al tiempo que se mantenía el trabajo con escuelas focalizadas; y iii) la implementación obligatoria de la E.I.B. en escuelas con más de 50% de estudiantes indígenas desde el 2010[154], mediante el decreto 280 del año 2009. Este decreto modificó el decreto 40 del año 1996, incorporando los OFs y CMOs para el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena de 1° a 8° año de Enseñanza Básica.

Así, aunque las primeras aplicaciones de la educación intercultural bilingüe en Chile datan de 1996, con los planes piloto del Ministerio de Educación, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) comenzó a implementarse recién en 2001, con la primera etapa del Proyecto Orígenes[155]. Ese año se constituyó una institucionalidad que buscaba mejorar las experiencias de los pilotos y generalizar su aplicación a las "zonas de alta concentración indígena", como consagra la Ley 19.253. Finalmente, desde la implementación obligatoria del PEIB iniciada en 2010, el Ministerio de Educación ha comenzado la publicación de programas del Sector de Lengua Indígena y de los textos de estudio para el aula[156]. Esta

---

[152] Ver por ejemplo, Grebe, María Ester. (1995). Aportes de la Antropología a la Educación Intercultural Bilingüe en el área mapuche de Chile. En *Actas Segundo Congreso de Antropología, Tomo II*, 789-792; Durán, Teresa. (2007). Interculturalidad en Educación. Discontinuidades y reiteraciones de un ayer y hoy en territorio mapunche. En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández (Eds.), *Patrimonio Cultural Mapunche, II: Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapunche*, 175-193. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

[153] Desde 2009, sector de aprendizaje.

[154] Desde 2013, el Sector de Lengua Indígena es obligatorio para todos los establecimientos con más de 20% de matrícula de estudiantes indígenas.

[155] Huenchullán, 2007, op.cit.

[156] Por ejemplo, Ministerio de Educación, 2011a, op.cit.; Ministerio de Educación. (2011b). *Programa de estudio de Primer Año Básico Sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Santiago: Ministerio de Educación; Ministerio de Educación. (2011c). *Programa de estudio de Segundo Año Básico Sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Santiago: Ministerio de Educación; Ministerio de Educación. (2013a). *Kimelkawe ñi chillkangeal mapuzugun.*

saga de publicaciones se ha realizado progresivamente, a medida que la EIB se comienza a implementar en cada nivel (en 2010 en 1º básico, hasta alcanzar 8º básico en 2017).

En cuanto a las iniciativas oficiales orientadas a contextos extraescolares, cabe destacar que aunque la lengua mapuche es reivindicada en múltiples contextos urbanos como diacrítico identitario, asociada al saber mapuche tradicional, no ha sido sino hasta el año 2012 que la CONADI ha fomentado de manera organizada, masiva y financiada procesos de enseñanza-aprendizaje en iniciativas de educación no formal en las ciudades[157]. Con anterioridad a ese año, el proyecto Orígenes había financiado iniciativas de recuperación cultural y lingüística de diversas comunidades y organizaciones[158]. En este sentido, la memoria que se dinamiza en las prácticas orales mapuches en general, y urbanas, en particular, y que las conecta con valoraciones y emociones de los sujetos, no había sido posicionada con la potencia social que tiene, en tanto constructora de identidades étnicas y de sentidos y proyectos de acción común.

IV.1.1.2 Iniciativas no gubernamentales de enseñanza-aprendizaje del mapudungun

Paralelamente a las iniciativas gubernamentales, se han construido y ejecutado iniciativas de enseñanza de las lenguas indígenas en distintas ciudades de Chile[159], las que valoran la necesidad de acercarse a dichas lenguas por parte de hablantes monolingües en castellano, por lo que cabría estudiarlas como L2, iniciativa que va tomando más fuerza a medida que

---

Lengua Mapuche/Texto de Estudio. Santiago: Ministerio de Educación; Ministerio de Educación. (2013b). *Chew ñi rekuluwam ta ti pu kimeltuchefe mapuzugun. Guía del educador(a) tradicional*. Santiago: Ministerio de Educación.

[157] Noticias de CONADI 2012: http://www.conadi.gob.cl/index.php/noticias-conadi/802-conadi-entrego-casi-130-millones-para-financiar-talleres-de-rescate-de-la-lengua-mapuche-en-comunidades-de-la-araucania
Ver también: http://colegiosancarlosquilicura.cl/comienzan-los-talleres-de-revitalizacion-de-lenguas-originarias/

[158] CONADI (2006). Memoria del Proyecto Orígenes.

[159] Becerra y Norin, op.cit.

disminuye la población de hablantes infantiles en las comunidades.

Así, mientras las políticas de gobierno se han preocupado preferentemente de los contextos comunitarios rurales, la práctica discursiva mapuche urbana ha sido promovida por organizaciones mapuches y no mapuches, instituciones de diversa índole e investigadores particulares. En este contexto, se han suscitado diversas respuestas sociales organizadas, de organizaciones y particulares, como la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile (Red DELPICH), la Identidad Territorial Lafkenche, el Partido Wallmapuwen, diversas organizaciones rurales y urbanas, y una serie de investigadores en el área.

En el plano académico, los últimos 20 años han presenciado diversas instancias que promueven la lengua mapuche. Así, algunos profesores mapuches han dictado clases, iniciando –con distintas formas y grados de sistematización– la elaboración de mediaciones didácticas durante sus clases. Algunas de iniciativas más conocidas fueron desarrolladas por los profesores Anselmo Rangileo en los ’80 y ’90 en Temuco, por Clara Antinao desde los ’90 en Santiago, y por José María Huilcamán y Wenceslao Norín desde fines de los ’80 en Concepción.

Aunque el contexto de reivindicaciones sociales y lingüísticas mapuches es efervescente, éstas se han plasmado en pocas iniciativas autónomás en la educación formal escolar. Dentro de las más conocidas y destacables por su propuesta, se cuenta: i) el Liceo Intercultural Técnico-Profesional Guacolda de Cholchol, que tiene un plan curricular intercultural con desarrollo de carreras técnicas; ii) la Escuela-Internado de Trapa Trapa Butalelbun, Alto Bío Bío, que cuenta con planes y programas propios para la alfabetización en chedungun; y iii) la Escuela Básica Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe Nº 312, de la comunidad de Llaquepulli, Lago Budi, que está en un proceso participativo de

elaboración de planes y programas propios mediante la definicón de ámbitos educativos, contenidos y objetivos[160]. Este último proyecto educativo es heredero de una iniciativa anterior desarrollada también en el Lago Budi, denominada Meli Chillkatuwe, que pretendió integrar a más escuelas en esta dinámica[161].

Asimismo, se han desarrollado algunos cursos de mapudungun al alero de algunas casas de estudio superiores. Así, desde el año 1992, a partir de un convenio con el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Temuco abre el ingreso de estudiantes mapuches para la carrera de Educación Básica Intercultural, y desde 2000 para estudiantes no mapuches[162]. Esta carrera, la primera en incluir formación curricular en lengua mapuche, ha experimentado cambios de denominación y, consecuentemente, en su planes de estudio y en sus propuestas pedagógicas[163]. En la actualidad, existe la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en contexto Mapuche, que también considera, aunque de forma menguada, la formación en lengua mapuche. De forma paralela, han existido cursos de lengua mapuche de forma obligatoria en algunas universidades chilenas (por ejemplo, en Antropología de la Universidad de Concepción desde 2008, en Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en la Universidad de la Frontera desde 2009) y electiva en otros casos (por ejemplo, en la misma Universidad de la Frontera, en la Universidad de Santiago y en la Universidad del Bío Bío, sede

[160] Pinto Contreras, Rolando, Calfuqueo, Jorge, Painequeo, Hugo, Silva, Alejandra, Cubillos, Froilán, Berríos, Roberto, Cuerpo Docente de la Escuela Básica Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe. (2011). *Matriz del diseño curricular para la Escuela Básica Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe, de Lago Budi, Llaquepulli. Región de la Araucanía*. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UNESCO/IESALC; Pinto Contreras, Rolando. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 12, núm. 24, 15-36.

[161] Rother, Tanja. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la Educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.

[162] Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. (2008). Formación docente en Educación Intercultural en contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales, 6 (10)*, 91-110.

[163] Ancalaf, Gladys y Llanquinao, Gabriel. (2005). Enseñanza del mapunzugun en la formación inicial docente en Educación Intercultural. En Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Prosperino Cárdenas (Eds.), Educación, Currículum e Interculturalidad: Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Concepción, por mencionar algunos casos). De manera paralela, han existido talleres extraprogramáticos en algunas universidades (por ejemplo, desde 2002 a 2009 en la Universidad de Concepción, desde 2004 en la Universidad de Chile y desde 2012 en la Universidad del Bío Bío sede Chillán).

Además, durante los últimos treinta años, han aumentado significativamente las publicaciones para la enseñanza de la lengua mapuche por parte de actores no gubernamentales[164]. En general, corresponden a textos que presentan el mapudungun como segunda lengua, inspirados en diversos enfoques, orientados a distintos segmentos etarios, y con diversos métodos, siendo los enfoques estructurales, en un comienzo, y los funcionales-comunicativos, más recientemente, los más comunes.

En conclusión, se constata un contexto de demandas lingüísticas mapuches inscritas en las demandas sociales y políticas como pueblo. Sin embargo, frente a la creciente cantidad de iniciativas que se han ido construyendo, la respuesta oficial gubernamental ha atendido preferencialmente la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche en la escuela, mediante un

[164] Por ejemplo, Catrileo, María. (1987). *Mapudunguyu: Curso de lengua mapuche*. Valdivia: Universidad Austral de Chile; Díaz-Fernández, Antonio. (1992). Aprenda *Mapuzungun. 15 lecciones elementales de lengua mapuche*. Viedma, Argentina: Fundación Ameghino; Harmelink, Bryan. (1996). *Manual de aprendizaje del idioma mapuche: Aspectos morfológicos y sintácticos.* Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera; Loncón, Elisa y Martínez, Christian. (1998). *Nütramkawaiñ. Adümaiñ epurume kimün.* Temuco: Siedes; Loncón, Elisa y Martínez, Christian. (1999a) *Pichi Achawall* (Texto para el alumno). Temuco: Siedes; Loncón, Elisa y Martínez, Christian. (1999b) *Pichi Achawall* (Texto para el profesor). Temuco: Siedes; Martínez, Christian y Loncón, Elisa. (2000) *Pichikeche. Guía intercultural para la educación preescolar*. Temuco: Siedes; Álvarez-Santullano, Pilar, Forno, Amílcar y Fuenzalida, Pedro. (2002). *Tukuyen chedungun taiñ piwke mo*. Osorno: Universidad de Los Lagos; Mariano, Héctor, Oyarzo, Cristián, Hasler, Felipe y Salazar, Andrea. (2009). *Kom kim mapudunguaiñ waria mew. Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad*. Santiago: Universidad de Chile; Mariano, Héctor, Hasler, Felipe y Becerra, Rukmini (2011). *Kom pichikeche kimmapudunguay waria mew*. Santiago: Universidad de Chile; Norin, Wenceslao, Norin, Fresia, Becerra, Rodrigo y Huentemil, Julio. (2011). *Folil Mapudungun*. [CD]; Mariano, Héctor, Curin, Luisa, Hasler, Felipe, Antileo, Enrique, Salazar, Andrea, Ahumana, Arturo, Mayo, Simona, Vargas, Cristian, Vega, Katiuska, Curin, Felipe, Huaiqui, Marjorie. (2013). *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A.1.2.* Santiago: Comunidad de Historia Mapuche; Norin, Wenceslao, Becerra, Rodrigo, Mellico, Fresia, Fajardo, Juan, Norin, Fresia, Huentemil, Julio, Huaiquillán, Octavio, Marileo, Armando y Huencho, Eliseo. (2013). *Folil Mapudungun 1: Chumngechi tañi kimeltungeal ka chillkatungeal mapudungun. Método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche*. Concepción: Trama impresiones; Díaz-Fernández, Antonio. (2014). *Mapuzungun para principiantes*. Comodoro Rivadavia, Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia.

programa focalizado y mediante la elaboración de programas de estudio para una asignatura particular. En este sentido, se aprecia la necesidad de responder a un contexto de proliferación de cursos de lengua mapuche, que han comenzado a hacerse enfrentándose a la necesidad de diseñar programas curriculares, sin contar en muchos casos con las facilidades para ello.

IV.1.1.3 Problemas metodológicos de la implementación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche

Los casi veinte años de EIB institucionalizada en Chile han sido ricos en experiencias y reflexiones. De este modo, se han enarbolado críticas, nuevas propuestas y desafíos actuales. Por ejemplo, en cuanto al seguimiento y evaluación de las experiencias de EIB, Carrasco[165] ha evidenciado que, en un proceso de intervención educativa ambiental intercultural, el éxito en el relevamiento de la "sabiduría otra" dependió de dos factores: "las formas que adopte el proceso de recuperación definido desde las comunidades, y […] las características de la orientación metodológica que conduzca la intervención".

En general, diversos trabajos también han señalado una serie de debilidades y/o deficiencias de las políticas de interculturalidad y bilingüismo oficiales, y que redundan hacia las iniciativas independientes. Entre las distintas críticas, se han reconocido el carácter facultativo y no obligatorio de los planes –de hecho, no todas las escuelas que adhieren al Sector de Lengua Indígena [SLI] aplican talleres o programas de lengua mapuche–, el desconocimiento de la lengua mapuche por parte del cuerpo docente y directivo de las escuelas e, incluso, de las competencias activas de la lengua por un porcentaje no despreciable (12%) de educadores tradicionales, la falta de preparación (formación inicial, competencias específicas) que declaran tanto los profesores mentores como los educadores tradicionales, la existencia de

[165] Carrasco, op.cit.

grados variables de logro de los aprendizajes en el SLI, y la participación dispar de las comunidades educativas y de las organizaciones mapuches en el proceso –incluso el no reconocimiento de la importancia y posibilidad de su participación–[166]. De manera similar, el Ministerio de Educación reconoció como deficiencias de la aplicación del PEIB: la restricción presupuestaria, la falta de participación de las comunidades, la falta de indicadores de logro que permitan evaluar los desempeños y realizar labores de seguimiento y apoyo, y la falta de capacitaciones, especializaciones y, en general, de competencias suficientes por parte de profesores y educadores tradicionales para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena[167].

En una visión de mediano plazo puede observarse que algunos de estas dificultades han sido recurrentes en las experiencias de enseñanza-aprendizaje de lengua mapuche que se han implementado desde hace dos décadas. Así, Héctor Painqeueo señaló los siguientes temas como recurrentes y prioritarios en las discusiones del Primer Coloquio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Mapuche, realizado en 2003[168]:

> a) resistencia a la enseñanza del mapudungun; b) escaso compromiso en la enseñanza y aprendizaje de la lengua; c) falta de formación lingüística y pedagógica de los que enseñan; d) empleo de la lingüística teórica para la enseñanza de la lengua mapuche o el uso del saber tradicional oralista.

De manera concordante, la Red DELPICH[169] ha señalado críticas al modelo

---

166 Treviño, et al., op.cit.
167 Ministerio de Educación, 2011a, op.cit.
168 Introducción de las "Actas del Primer Coloquio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Mapuche". Painequeo, Héctor. Inédito.
169 Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile [Red DELPICH]. (2008). Propuesta de los pueblos indígenas de Chile al proyecto de Ley General de Educación. Disponible en: https://docs.google.com/document/edit?id=1uNidfvPsK6_RB4lQ1GjMuBZQoFcPBdShAtmniGSWSxA&pli=1

institucional de la EIB, destacando las limitaciones del actual marco normativo. Así, se ha reclamado educación intercultural para todos, educación bilingüe en lengua indígena para todos los niños indígenas y reconocimiento de las instancias tradicionales de educación, entre otros puntos. Asimismo, esta red ha encabezado, a través de la organización de dos congresos de las lenguas indígenas los años 2010 y 2011, y de un congreso de estudiantes de lenguas indígenas durante el año 2011, propuestas y demandas educativas para configurar una metodología de enseñanza de las lenguas indígenas y un marco de referencia para su enseñanza-aprendizaje[170]:

> Incorporar enfoques que se centren en la interacción, en la comunicación, que enseñen a los estudiantes a hablar y vivir en las lenguas indígenas, con todos sus principios y valores. Este proceso debe ser gradual, con una nivelación clara y progresiva, que permita evaluar el progreso de los alumnos y que los motive permanentemente a seguir aprendiendo.
>
> Es recomendable que podamos generar mapas de progreso y marcos de referencia que unifiquen a todas las lenguas indígenas y su enseñanza, lo que nos permitiría resistir con más fuerza a la presión del español, avanzar en temas importantes como la certificación y el contacto intercultural.
>
> Apoyar estos procesos, guiados por los hablantes, con otros elementos, como la escritura, gramáticas y diccionarios, que se entienden como apoyo del proceso de enseñanza, no como el punto central de su enseñanza. Una proyección muy importante para estos elementos es que se desarrollen apoyos monolingües, solo en lengua indígena.

[170] Red DELPICH (2011: 11-12). Resoluciones II Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile. Disponible en: http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-017.pdf

> Respetar la estructura de la lengua no asimilándola a otra. Siempre hay que poner mucha atención en la lógica interna de la lengua, no hay que pasarla llevar. Cualquier investigación sobre la lengua no debe ser hecha para hacerla calzar en los moldes del español, sino que tiene que respetar las lenguas indígenas y su forma de funcionar.

Estos relevamientos realizados por expertos y dirigentes mapuches y no mapuches también constituyen una importante fuente para el análisis de necesidades. Esta tesis comparte con los trabajos mencionados el considerar que, a pesar de la constatación del dinamismo que ha adquirido el estudio de la lengua mapuche, y de la necesidad de avanzar en las metodologías, sistematizaciones y materiales, en la actualidad existe un considerable retardo en la producción de propuestas curriculares y de material de apoyo para su enseñanza-aprendizaje. Además, es común la necesidad de responder al requerimiento de la elaboración de programas adaptados a contextos diversos, entre los cuales se cuenta el contexto urbano, de aprendices adultos sin conocimientos previos de la lengua mapuche. Asismismo, es una demanda compartida la necesidad de insertar dichas prácticas educativas en el contexto sociocultural mapuche y de contacto con la sociedad occidental, y de respetar los saberes mapuches y las estructuras y significados propios de la lengua.

IV.1.2 Análisis del perfil y de las expectativas de los estudiantes

La primera constatación de necesidades provino de la propia demanda de estudiantes, profesionales y público en general por inscribirse en los cursos extraprogramáticos de mapudungun en la Universidad desde el año 2002. El método, que experimentó sucesivas revisiones y reformulaciones, se originó ligado a dichos cursos, en el que se inscribieron semestre a semestre, año a año, un número importante de jóvenes y adultos, estudiantes y no estudiantes, mapuches y no mapuches. En este contexto, la necesidad de

contar con un método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche como L2 para jóvenes y adultos incentivó la elaboración de contenidos, programas y, sucesivamente, la revisión continua de dichos programas y su sistematización en base a principios múltiples (culturales mapuche, interculturales, lingüísticos y educativos).

En particular, durante los tres primeros años de su implementación como curso extraprogramático, se aplicaron encuestas al término de cada proceso semestral del curso Básico 1[171], en la que los estudiantes evaluaban los ítemes de: i) antecedentes personales; ii) organización del curso, iii) contenidos lingüísticos (apoyos pedagógicos, gramática, léxico y fonética), iv) objetivos comunicativos y v) desarrollo del curso (clase y trabajo personal). Además, un último ítem (vi) indagaba en las representaciones de los estudiantes acerca del mapudungun. Esta encuesta sirvió tanto para el análisis de la situación como al análisis de las necesidades. En este apartado se destaca lo que dice relación con el primero.

La mayoría de los estudiantes (62%) declara no poseer conocimientos previos de la lengua mapuche, mientras que el 38% restante reconoce algún grado de conocimiento, aunque heterogéneo: la mayor parte de este grupo (33%) sólo posee conocimiento léxico, mientras que un pequeño aunque significativo grupo (5%) reconoce mayores competencias en la lengua. En este último caso, se trata de personas que adquirieron parcialmente la lengua durante su socialización primaria o la adquirieron hasta un grado avanzado tras lo cual sufrieron una pérdida de competencia debido a un distanciamiento de sus comunidades de origen o a una fragmentación de ésta. De este modo, parte importante de los estudiantes (12%) se autoidentifica como mapuche, destaca sus historias familiares ligadas a este

[171] Preparadas por Nadia Hamel. A ella nuestros agracedimientos. En total, entre los años 2002 y 2004 se tomaron 59 encuestas. El formulario de las encuestas se presenta en el anexo 1.

pueblo, y reconoce una identidad étnica que les interesaba mantener y fortalecer mediante el estudio de la lengua.

Por otra parte, el 86% declara haber estudiado una segunda lengua con anticipación, mayoritariamente el inglés, y el 34% ha estudiado más de una lengua (francés, alemán, portugués, entre las más comunes). Un 12% de los estudiantes fueron extranjeros y de éstos algunos conocían o habían estudiado otras lenguas minorizadas (tamazight y uzbeko, entre otras). Un 5% de los estudiantes habían aprendido tres lenguas o más, lo que indica que un segmento importante de los alumnos del curso siente afinidad por el estudio de los idiomas.

Concordantemente, consultados acerca de sus motivaciones para estudiar mapudungun, un 33% declara interés por las culturas minoritarias o minorizadas, un 14% manifiesta interés por los idiomas en general, un 31% expresa interés en o acción solidaria con el pueblo mapuche, un 12% se considera mapuche y un 10% dice trabajar en el tema. Finalmente, se les solicita asociar al mapudungun a un concepto o valor. Un 28% lo cataloga como “compleja”, un 20% como “espiritual” o “sabia”, un 19% como “bella”, un 13% como “útil para comunicarse”, un 7% lo asocia a valores comunitarios y/o del entorno y un 5% destaca su carácter melodioso. El porcentaje restante se reparte entre otras representaciones.

En términos de definiciones generales, este análisis, sumado al análisis de las iniciativas de enseñanza-aprendizaje de lengua mapuche, y al marco teórico desarrollado, permitió definir el método *Folil Mapudungun* como: i) un método multidimensional con enfoque comunicativo; ii) de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche como segunda lengua –ya que sus aprendices reconocen en su gran mayoría no tener conocimientos de la lengua o tener sólo conocimiento de algunos ítemes léxicos–; iii) en el que la

relación identitaria de los estudiantes con la lengua es primordial, puesto que muchos de ellos la consideran la lengua propia de su territorio, su lengua heredada o su lengua comunitaria, o concurrentemente más de una de estas categorías; y iv) construido para orientar procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones educativas dirigidas por un profesor hablante de la lengua.

Además, la base de datos constituida con estas encuestas fue central para el diseño de contenidos, ya que hizo patente: i) el interés de diversas personas en el aprendizaje de la lengua, no sólo mapuches, ni sólo estudiantes universitarios; ii) la centralidad de la cultura mapuche como un eje del curso y como elemento de origen, coherencia, organización y presentación de los contenidos lingüísticos; y iii) la atribución de valor a la conexión entre la lengua mapuche y el pueblo mapuche –así como el que se destacara la importancia de la comunicación dialógica en mapudungun–; y, finalmente, v) el carácter complejo –elaborado y delicado– de la lengua, lo que debiera inspira la conducción de iniciativas de enseñanza-aprendizaje de carácter continuo, de mediano y largo plazo, y apoyadas en los enfoques y herramientas de las disciplinas científicas.

IV.2 ANÁLISIS DE NECESIDADES LINGÜÍSTICAS

En la etapa de diseño general del método Folil Mapudungun se realizó un análisis de necesidades lingüísticas[172] que consideró como fuentes a dos actores principales: i) los autores del método; y ii) los estudiantes de los cursos patrocinados por la Universidad de Concepción. Con Zabalza y García[173], reconocemos la importancia y potencialidad de los análisis de necesidades, que deben orientar la definición de objetivos e iluminar su articulación y secuenciación. También estamos precavidos frente a las

[172] Richterich, René. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Estrasburgo: Consejo de Europa; Richterich, René. (1973). *L'Analyse des besoins langagiers (An analysis of language needs)*. Estrasburgo: Consejo de Europa; Zabalza, op.cit.; Johnson, op.cit.
[173] García, op.cit.

dificultades del proceso[174], debido a la dificultad para prever y acotar las necesidades lingüísticas, a los distintos criterios para establecerlas, a los distintos niveles en que pueden definirse, a los instrumentos que pueden utilizarse para su definición, y a la disociación que se puede producir entre el análisis de necesidades y la construcción del programa. Sin embargo, asumiendo dichas dificultades, el proceso que se describe asumió el relevamiento de distintos tipos de necesidades, desde distintas fuentes y a lo largo de un proceso extendido, lo que permitió varios ciclos de retroalimentación entre necesidades, objetivos propuestos y constrastación práctica de las selecciones parciales realizadas.

El método *Folil Mapudungun* comenzó a formularse en 2002, de manera altamente intuitiva y previa a un análisis sistemático y en profundidad de necesidades objetivas (o necesidades lingüísticas), y al conocimiento del perfil y expectativas de los estudiantes que comenzarían a inscribir el curso ese año (necesidades subjetivas)[175]. Sin embargo, ya desde sus inicios (el mismo año 2002) el diseño del método comenzó a modificarse a partir de la retroalimentación lograda en los cursos de lengua mapuche, tanto a partir de la encuesta mencionada (ver sección IV.1.2), como de los aprendizajes de los estudiantes, de sus comentarios y sugerencias, y de las propias dificultades del profesor y los ayudantes para llevar a cabo los objetivos de aprendizaje, y para conectar los distintos contenidos y unidades de aprendizaje entre sí.

Mientras la articulación de los fundamentos teórico-metodológicos junto al análisis de la situación había servido para el establecimiento de las definiciones generales (ver sección IV.1), la articulación del análisis de la

[174] Richterich, René. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. París: Hachette; García, op.cit.
[175] Se refiere a la distinción entre necesidades "objetivas" y "subjetivas", según fueron propuestas por Richterich, 1972, op.cit., identificadas en 1973 por el mismo autor (op.cit.), respectivamente, como "necesidades lingüísticas", que emanan de una necesidad de comunicación, y exigencias de un grupo humano para satisfacer aspectos de la vida social.

situación con el de necesidades lingüísticas tributó al establecimiento de las necesidades (esta sección) (Fig. 1). Ambos procesos, que permitieron la determinación de los objetivos y contenidos del método *Folil Mapudungun*, se llevaron a cabo dentro de la etapa de diseño general. En una etapa posterior los objetivos y los contenidos fueron organizados en un programa (ver capítulo V).

Figura 1: Articulación de los fundamentos teórico-metodóligos con el análisis de la situación y de necesidades lingüísticas, y de los tres con las definiciones, las necesidades, los objetivos y los contenidos del método.

IV.2.1 Fuentes para el análisis de necesidades lingüísticas

La primera fuente para el análisis de necesidades consistió en un levantamiento de situaciones comunicativas de la lengua mapuche, que contaran con la característica de ser culturalmente significativas, frecuentes y representativas de las interacciones en que los aprendices comienzan a insertarse cuando aprenden la lengua. Después de identificar las situaciones, se relevaron las actividades y expresiones recurrentes en cada una de ellas,

ya que dichas formas son un exponente[176] del “potencial de codificación” *sensu* Halliday[177].

La segunda fuente de captación de las necesidades lingüísticas correspondió a la encuesta señalada en el apartado anterior (IV.1.2), así como a la propia retroalimentación de los estudiantes a lo largo y al final del curso. En ésta los estudiantes expresaron sus evaluaciones respecto a la organización del curso, a la cantidad y forma de contenidos fonéticos, gramaticales, léxicos y comunicativos, así como a la efectividad de las actividades de aprendizaje propuestas. Como retroalimentación de los aprendizajes, se contó con las evaluaciones parciales y finales de los cursos, en formato escrito y oral. Estas últimas suponían la preparación y presentación de diálogos en mapudungun –en parejas– por parte de los estudiantes, y una posterior entrevista en mapudungun por parte de los profesores del curso. Todas estas evaluaciones, así como las sugerencias realizadas por ellos, sirvieron como insumo de primer orden para el mejoramiento del programa del método.

IV.2.1.1 Análisis de situaciones comunicativas en mapudungun

Richterich[178] indica que las necesidades emergen de los requerimientos que emanan del uso lingüístico en la multiplicidad de situaciones en la vida de los individuos de y los grupos. Así, la orientación funcionalista de los métodos con enfoque comunicativo redunda en que los análisis de necesidades se funden en la conexión mutua entre formas y funciones lingüísticas, puesto que ni las primeras existen sin una orientación funcional, ni las segundas existen sin una manifestación concreta. Por último, como se verá más

---

[176] En los enfoques comunicativos de enseñanza-aprendizaje de L2, el concepto de “exponente” se emplea para referirse a los elementos lingüísticos (por ejemplo, léxico, gramática, fonología) que se utilizan corrientemente para manifestar una función comunicativa en una situación efectiva (Van Ek, Jan A. 1975. *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa).
[177] Halliday, op.cit.
[178] Richterich, 1972, op.cit.

adelante, las necesidades que se reconozcan tienen una conexión directa con los objetivos que se definan en el método. En palabras de Richterich: "los análisis de necesidades deben llevar a una definición de objetivos que, operacionalmente hablando, deben ser traducidos en actos de lenguaje y actos de aprendizaje"[179].

En particular, una situación está conectada a actividades, a funciones comunicativas y a expresiones lingüísticas. Desde la aparición de los métodos comunicativos, se ha propuesto la identificación de estos elementos de manera relativamente conjunta. En la propuesta de Richterich[180], el análisis de necesidades debe identificar de manera paralela las "situaciones de lenguaje" y las "operaciones de lenguaje". Tres años después, también desde el Consejo de Europa, Van Ek[181] propone la identificación de situaciones (en las que incluye, además de agentes, tiempos y lugares[182], los temas), seguida por la identificación de actividades lingüísticas en dichas situaciones (por ejemplo, presentarse en un encuentro frente a desconocidos), luego por la identificación de las funciones y nociones implicadas en dichas actividades (en el caso de la situación mencionada, las funciones serían, por una parte, informar a una audiencia amplia sobre sí mismo, la familia y la procedencia propias, y, por otra, las nociones serían al menos el "*üy*", "*küpalme*" y "*tuwün*"[183]) y, finalmente, la identificación de las formas (también denominadas "exponentes").

El levantamiento de situaciones comunicativas y de expresiones lingüísticas relacionadas a cada una de ellos, se realizó mediante cuatro estrategias, que luego se contrastaron entre sí. El distinto nivel de conocimiento de la lengua mapuche por parte de los investigadores (un hablante nativo del

[179] Richterich, 1972, op.cit., p. 5. La traducción es nuestra.
[180] Richterich, 1972, op.cit.
[181] Van Ek, op.cit.
[182] Que había sido la conceptualización de Richterich, 1972, op.cit.
[183] Más o menos referidos al 'nombre', 'procedencia familiar' y 'procedencia territorial', respectivamente.

mapudungun y dos aprendices avanzados[184]) sirvió para complementar el trabajo desde distintas perspectivas: i) la identificación inicial de situaciones y expresiones lingüísticas por parte de los investigadores aprendices, a partir de su propia experiencia de socialización en la lengua; ii) el levantamiento de situaciones y expresiones a partir de textos de estudio de la lengua mapuche[185]; iii) la identificación de situaciones y expresiones en métodos de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas[186]; y, finalmente y de manera definitoria, iv) la realización de un levantamiento exhaustivo de situaciones y expresiones, realizado en conjunto por parte de los tres investigadores.

Las dos primeras estrategias sirvieron para realizar un levantamiento exploratorio, que se complementó con las situaciones y expresiones encontradas en los métodos de otras lenguas. Desde el inicio fue necesario que dicho levantamiento exploratorio permitiera el establecimiento de objetivos y contenidos, los que, como ya se mencionó, comenzaron a ser contrastados de manera práctica con la implementación de los cursos el año 2002.

Premunidos de un compendio de situaciones y expresiones, realizado mediante las estrategias i, ii y iii descritas, el segundo semestre de 2004 se procedió a realizar la identificación exhaustiva de situaciones, actividades y expresiones cotidianas y significativas en la lengua mapuche. Dado en carácter funcional de la lengua y, por tanto, la coexistencia entre situaciones, actividades y expresiones, la indagación fue altamente heurística y, en

---

[184] Uno de dichos investigadores ("aprendiz avanzado") es el autor de esta tesis, quien en los primeros años (2002-2006) se desempeñaba como ayudante de los cursos de mapudungun que se dictaban en la Universidad de Concepción y co-autor del método en construcción. Los otros investigadores aludidos son Wenceslao Norin y Juan Fajardo.

[185] Con los siguientes textos, que incluyen inventarios de expresiones cotidianas organizadas por temas: Harmelink, Bryan. (1994). *Vocabulario y frases útiles en mapudungun*. Temuco: Universidad de La Frontera; Moya, Eric. (2003). *Diccionario Mapudungun*. Santiago: Olimpo.

[186] Kaneman-Pougatch, Massia, Di Giura, Marcela B., Trevisi, Sandra, Jannepin, Dominique. (1997). *Café Crème 1. Méthode de Français*. París: Hachette.

algunos casos circular: la identificación de situaciones (por ejemplo, un “palin”) llevó a la identificación de actividades (por ejemplo, conversación entre amigos y conocidos que no se ven hace tiempo) y de expresiones (por ejemplo, saludos, mencionar la cantidad de tiempo sin verse, preguntar por la familia, etc.). A la inversa, la identificación de expresiones altamente recurrentes en la lengua mapuche (por ejemplo, “*matetuafuymi am?*” ‘¿te servirías mate?’) permitió la identificación de las actividades (por ejemplo, comprender los ofrecimientos típicos en una casa, expresarse como anfitrión) y situaciones (por ejemplo, estar de visita en una casa o en un *ngillatun*, hora de la merienda). Debido a la relación funcional mencionada, durante el levantamiento fue central la identificación de situaciones y expresiones lingüísticas, las que muchas veces antecedieron la identificación de las actividades.

La etapa de levantamiento exhaustivo se realizó en conversaciones entre los tres investigadores mencionados, quienes se reunieron para tal fin a lo largo de tres meses en la Universidad de Concepción, tanto en el Foro como en el café Ombligo de dicha casa de estudios. Todas las conversaciones fueron grabadas. Además, durante el mismo proceso se tomaron notas de todas las expresiones reconocidas y aprobadas por el investigador-hablante del método. Se tomó el resguardo de diferenciar las expresiones que habían sido anotadas por los investigadores-aprendices (mediante las estrategias i, ii y iii anteriormente mencionadas) de aquellas que habían sido propuestas por el investigador-hablante. Del mismo modo, se diferenciaron distintos tipo de expresiones propuestas por él, es decir, si eran reconocidas o utilizadas por él sin lugar a dudas o si le merecían algún tipo de duda, ya fuera de carácter formal o funcional. Con este fin se estableció un sistema de códigos con el que fueron codificadas todas las expresiones inventariadas en esta etapa (tabla 2). Además, se consignó si la expresión era aprobada como idiomática y recomendada por el hablante. Esta información fue invaluable para apreciar

la funcionalidad, idiomaticidad, cotidianeidad, frecuencia y variedad a la que pertenecía cada expresión recabada.

Código	Tipo de expresión
1	Extraída de un texto.
2	Creada por los aprendices.
3	Modificada por los aprendices a partir de expresiones de textos.
4	Anotada durante la conversación espontánea del investigador-hablante.
5	Propuesta por el hablente frente a la solicitud de elicitación por parte de los aprendices (frecuentemente una traducción).
6	Propuesta por el hablante como corrección (auto-corrección o hetero-corrección).
7	Repetida por el hablente después de una solicitud de elicitación.
8	Producida por el hablante tras varias consultas.
9	Sugerida por los aprendices y reconocida por el hablante como de su propio uso.
10	Aceptación dubitativa de una expresión.
11	Formalmente dudosa.
12	Reconocida por el hablante como escuchada pero no usada por él.
13	Caracterizada por el hablante como un arcaísmo.
14	Funcionalmente dudosa

Tabla 2. Códigos utilizados para el proceso de levantamiento exhaustivo de situaciones y operaciones lingüísticas.

Adicionalmente, el investigador-hablante produjo géneros discursivos mapuches de manera oral, tanto monologales como dialogales. En este último caso, se puso en la situación de interpretar ambos papeles. Como resultado, se definieron cuatro macrosituaciones (encuentros informales, invitación y camino a la comunidad, casa mapuche, ceremonia mapuche), cada una de ellas formada por cuatro situaciones menores, con sus respectivos componentes de la situación, y asociadas a actividades típicas[187] (tabla 3).

[187] En esta organización se siguió la propuesta de Van Ek, op.cit.

Macrosituaciones	**Situaciones**	**Componentes de la situación (agentes, tiempo y lugar, temas)**	**Actividades**
Encuentros informales	a. Saludos. b. Encuentros al paso. c. Presentación de un tercero. d. Encuentro con un desconocido en un trawün (‘reunión, junta, encuentro’) o en la calle.	-Dos hablantes. Más de dos hablantes. Desconocidos y conocidos. Mapuches y no mapuches. -Cualquier lugar, sala de clases, encuentros mapuches, en la calle. -Todo el día, en el caso del encuentro mapuche, de día. -Datos personales. Identidad mapuche. Ocupaciones. Familia y comunidad. Entorno.	-Saludar a alguien. -Dar información de sí mismo y de otro, preguntar por información de los demás. Hablar de la familia. -Saludar a alguien que no se ha visto hace tiempo. -Entender el pronóstico del tiempo. -Informar las características del lugar.
Invitación y camino a la comunidad	e. Invitación y en el camino. f. En el mercado. g. En el restorán. h. En la calle/ciudad.	-Dos hablantes. Más de dos hablantes. Conocidos y desconocidos. -En un camino, en una ciudad, en un mercado/restorán de visita en la comundad, en Internet, en las redes sociales. -A cualquier hora, preferentemente de día. -Invitaciones. Ubicación de un lugar. Viaje/visita. Comidas. Gustos.	-Invitarse. Ponerse de acuerdo para encontrarse. -Informar sobre ubicaciones de lugares. -Ubicarse en un lugar, buscar a alguien. -Pedir comida. -Consultar por precios, comprar.
Casa mapuche	i. Llegando a la casa (cómo llegar/recibir a alguien). j. Sirviéndose algo en la casa. k. Conversando de la familia. l. Con un malestar/enfermedad.	-Más de dos personas, dos personas. Conocidos. Enfermos, machi, médico.Mapuches y no mapuches. -En la entrada de una casa mapuche, al interior de una casa mapuche, en la consulta de un médico. -A cualquier hora, mayoritariamente de día. -Recibimiento, acogida. Vida familiar. Salud/enfermedad, cuerpo humano, medicinas.	-Llegar a una casa mapuche, saludar protocolarmente. -Ofrecer/recibir alimentos. -Expresar gratitud y satisfacción. -Conversar sobre la familia. -Relatar una dolencia. -Pedir consejos, dar consejos.
Ceremonia mapuche	m. En un círculo de presentaciones. n. En un pentukun (saludo protocolar). ñ. Al comienzo de una ceremonia. o. Conversación en un fogón.	-Varias personas, dos personas. Desconocidos, conocidos. Mapuches y no mapuches. Longko, ngenpin, asistente a ceremonia. -En un encuentro mapuche, en una ceremonia mapuche, en un fogón. -A cualquier hora, de día y de noche. -Identidad personal. Familia, comunidad. Reunión, ceremonia. Experiencias pasadas. Historias.	-Presentarse protocolarmente. -Hacer un pentukun. -Presentarse al ngenpin/longko de la comunidad. -Solicitar permiso para la participación en una ceremonia. -Conversar alrededor de un fogón.

Tabla 3. Situaciones y componentes de las situaciones, identificadas en el levantamiento exhaustivo.

Respecto a cada situación se recabaron decenas de expresiones, por lo que resulta oneroso presentarlas aquí *in extenso*. Sin embargo, a modo de ejemplificación, se presenta una muestra de las expresiones recogidas y codificadas para la quinta situación definida ("e", tabla 3) (Fig. 2). Además, para mayor claridad, se presentan las primeras expresiones recabadas respecto a dicha situación (tabla 4), con sus anotaciones y códigos.

Aprobada	Código	Expresión	Traducción[188]
X	2	Mari mari, mülepuy Kuan?	*¿Hola/aló, está Juan?
X	2	Mari mari, dunguafun Kuan iñchu?	*¿Hola, podría hablar con Juan?
X	2	May, mülepay Kuan.	*Sí, por acá está Juan.
√	5	May, faw püle müley Kuan.	Sí, por acá está Juan.
√	5	Mari mari, müley tami füta?	¿Hola/aló, está su marido?
√	5	Mari mari, mülekay tami füta?	¿Hola/aló, está aún/en este momento/sigue estando su marido?

Tabla 4. Muestra del proceso de contrastación y levantamiento de expresiones en el levantamiento exhaustivo.

Aunque por razones de claridad en la exposición, se presenta el levantamiento en el orden propuesto por Van Ek[189], como se indicó más arriba, el proceso fue más circular y residió mayoritariamente –aunque no únicamente– en la identificación de expresiones respecto a cada situación, a partir de lo cual fueron identificadas las actividades.

[188] Las expresiones propuestas por los aprendices (tabla 4, código 2) no fueron reconocidas como idiomáticas por el hablante para la situación propuesta. Cabe destacar que sí son expresiones de la lengua mapuche y tienen uso, pero en otras circunstancias y con significadas diferentes del que proponían los aprendices. El asterisco indica que la traducción que tenían en mente los aprendices no es una buena traducción de dichas expresión y/o la expresión en mapudungun no es la mejor traducción de la glosa en castellano.
[189] Ibíd.

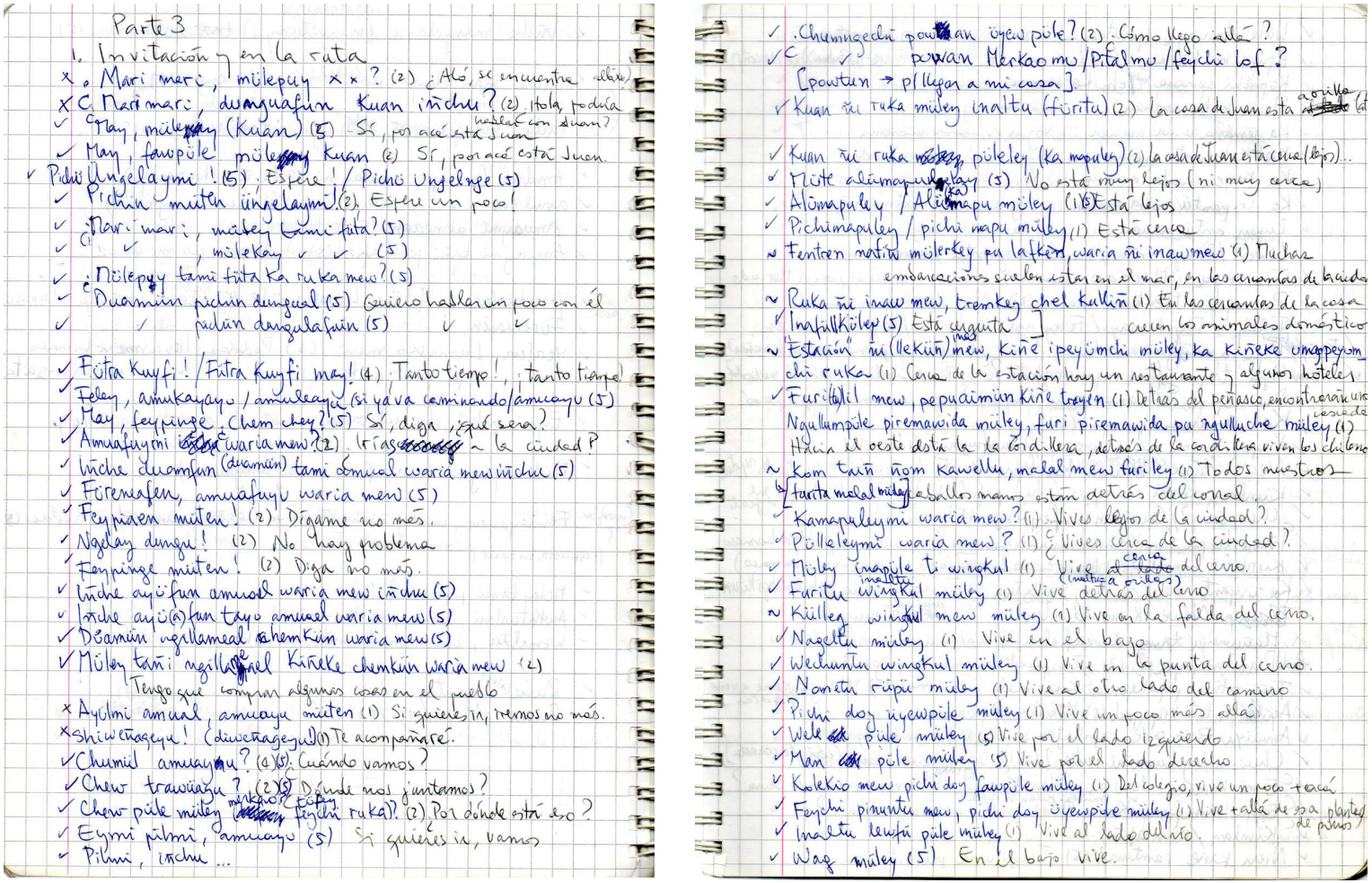

Figura 2: Expresiones recogidas y codificadas durante el levantamiento de necesidades lingüísticas en relación a la situación “e”, tabla 3.

De esta manera, las estrategias utilizadas en el proceso de levantamiento permitieron seleccionar las situaciones, las actividades y las expresiones. Desde la aparición de los métodos con enfoques comunicativos[190], estos tres elementos han sido identificados con las necesidades lingüísticas de los aprendices de segundas lenguas, ya que, éstos deben poder desenvolverse en situaciones comunicativas situadas en un contexto de cultura, desenvolverse en la realización de actividades que involucran actos de lenguaje, y realizar ambas mediante el manejo de expresiones adecuadas a ellas. Dicho de otro modo, se constata una "amalgama entre la noción de necesidad y aquella de situación"[191].

Siguiendo esta lógica teórico-metodológica de construcción, la tarea siguiente fue identificar las funciones, los temas, las nociones y las formas lingüísticas particulares[192]. Mientras las funciones, los temas y las nociones se obtienen directamente del análisis de las actividades asociadas a cada situación, las formas corresponden, por una parte, a las expresiones ya identificadas y, por otra, a la identificación de los exponentes recurrentes utilizados para dichas funciones, es decir, a las formas –léxico-gramaticales, discursivas y fonológicas– comúnmente utilizados en la mayor parte de dichas expresiones y/o en las expresiones más comunes.

A continuación, como resumen de este segundo paso del análisis de necesidades lingüísticas, se presentan las funciones, nociones, formas y los temas identificados (tabla 5) para las cuatro primeras situaciones del análisis de necesidades lingüísticas (primera macrosituación, tabla 3). Cabe destacar que en esta etapa se propone una organización del programa del método según la cual cada situación sería tratada en una unidad de aprendizaje.

---

190 Richterich, 1972, op.cit.; Richterich, 1973, op.cit.; Van Ek, op.cit.
191 Richterich, 1985, op.cit., p.41, la traducción es nuestra.
192 Van Ek, op.cit.; Johnson, K., op.cit.

Lección	Tema	Nociones	Funciones	Formas lingüísticas		
				Formas gramaticales	**Léxico**	**Fonética**
1	Saludos y presentaciones.	Estado de salud (estar bien, no estar bien), nombre, procedencia, números, edad.	-Saludar y despedirse -Presentarse (nombre, procedencia, edad) -Preguntar acerca de nombre, procedencia y edad.	-Oraciones afirmativas. -Preguntas: *chew, iney, chumten*. -Pronombres personales singulares. -Conjugación de verbos en singular.	-Saludos. -Números -Verbos "*nien*", "*mülen*", "*pingen*".	r
2	Saludos protocolares.	*Küpalme* ('procedencia familar'), despedidas, animales.	-Preguntar por la familia cercana. -Formar enunciados negativos. -Mandar saludos. -Despedirse.	Posesivos: 1°, 2°y 3º persona singular. -Plural con "*pu*". -La negación. -Expresión "*müley*": 'hay', "*ngelay*" 'no hay'.	-Familia cercana. -Animales de la casa. -Fórmulas de despedida.	ü ng
3	Identidad y características.	Ocupaciones, compañía, *küpalme* ('procedencia familar'), *ad* ('características personales').	-Presentar a alguien. -Describir las características de algo o alguien. -Preguntar e nformar sobre alguien y sobre cómo es alguien.	-Enunciados afirmativos: estructuras con "ta" y "tüfa". -Modificadores adjetivos. -Frase posesiva compleja.	-Ocupaciones. -Parentesco. -Adjetivos calificativos. -Colores.	tr ll
4	Momentos y lugares.	Visita, desplazarse, momentos del día, reuniones.	-Informar el encuentro con alguien. -Referirse a tiempo y lugar respecto a un viaje. -Hablar sobre el lugar, reunión, etc.	-Pronombres duales y plurales. -Conjugación de verbos en dual y plural. -Interrogativos "*chumül*" y "*chew*".	-Verbos de movimiento. -Adverbios de tiempo. -Lugares.	n l

Tabla 5: Resumen del análisis de temas, funciones, nociones y formas lingüísticas para las cuatro primeras situaciones (primera macrosituación) identificadas en el análisis de necesidades lingüísticas (tabla 3). Cabe precisar que estos elementos sufrieron modificaciones en la siguiente etapa de construcción del programa, a partir de los criterios allí utilizados (capítulo V).

Los elementos así organizados (temas, nociones, funciones y formas) fueron con posterioridad, en cursos sucesivos de lengua mapuche, sometidos a revisiones para contrastarlos con las necesidades expresadas por los estudiantes, con sus desempeños y con la propia evaluación que los profesores hicieron del proceso. Además, las funciones, los temas, nociones y formas identificados fueron contrastados con criterios lingüístico-discursivos y culturales para la definición definitiva de los objetivos y de su secuenciación y, por tanto, para la organización de las unidades del programa (ver sección V.2.2.1). Tras sucesivas revisiones, su cristalización en una organización definitiva –al menos, hasta la fecha– se construye con miras a la publicación de materiales didácticos del método: dos CDs de audio de apoyo a la enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche en 2011[193] (Fig. 3) y un texto de estudio en 2013[194] (ver capítulo V).

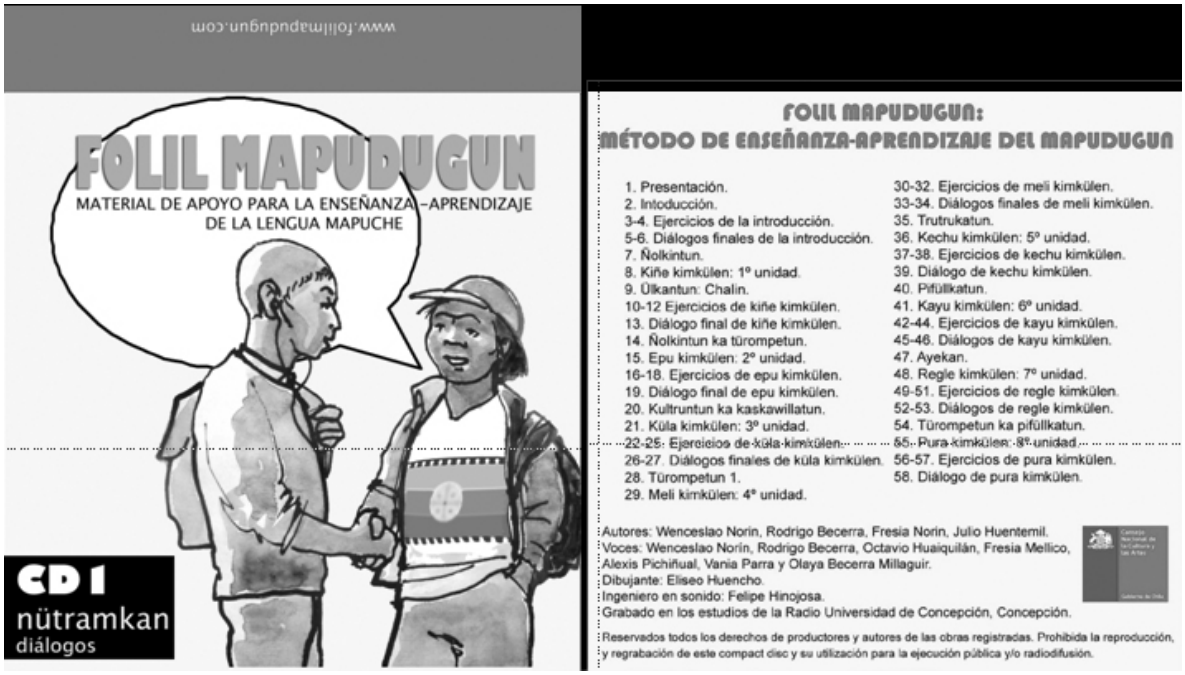

Figura 3: CD 1 *Folil Mapudugun*: Audio de diálogos y ejercicios, como apoyo a la enseñanza-aprendizaje de las primeras 8 lecciones.

[193] Norín et al., 2011, op.cit.
[194] Norín et al., 2013, op.cit.

En esta etapa, con la la identificación de funciones, temas, nociones y formas lingüísticas, la definición de los objetivos y contenidos del método puede considerarse concluida. Sólo queda establecer su organización, escogiendo criterios de articulación y secuenciación, y someter la identificación realizada a la necesidad de que su organización en un programa tenga un carácter coherente y progresivo. Así, la organización del programa puede producir reacomodos de algunos elementos (de las funciones, los temas, nociones y formas lingüísticas): cambios de orden, adición o eliminación de algunos de los elementos identificados, y, de hecho, así ocurrió.

Retomando la cuestión acerca de la necesidad –o no– de diferenciar los objetivos y contenidos entre sí, y de los elementos ya identificados, nos enfrentamos nuevamente al problema de los distintos marcos y criterios de definición de objetivos y contenidos[195]. Sin embargo, veremos que esta dificultad es muchas veces aparente, ya que tanto los fundamentos teórico-metodológicos funcionalistas como la práctica de enseñanza-aprendizaje de L2 recomiendan el isomorfismo entre las necesidades y los objetivos y la mayor adecuación posible entre estos últimos y los contenidos. En palabras de Richterich: "la mezcla de estos conceptos no es sorprendente, ya que los tres [situaciones, necesidades y objetivos] hacen referencia al mismo dominio y colaboran con la misma causa: definir los contenidos y los programas de enseñanza-aprendizaje"[196]. Consecuentemente, en la formulación de métodos de enseñanza-aprendizaje, se ha asentado la práctica de trabajar directamente con los elementos reconocidos (en nuestro caso, funciones, temas, nociones y formas lingüísticas) para la construcción del programa[197].

Cuando se distinguen los objetivos de los contenidos, la tendencia de métodos comunicativos de enseñanza de lenguas ha sido definir "objetivos

[195] Richterich, 1985, op.cit.; García, op.cit.
[196] Richterich, 1985, op.cit., p.41, la traducción es nuestra.
[197] Johnson, K., op.cit.

de actuación" o "de conducta" desde un enfoque funcional: por ejemplo, "los alumnos expresarán acuerdo o desacuerdo"[198]. Se trata de "objetivos situacionales"[199], es decir, objetivos de actuación que los estudiantes alcanzan actuando en una lengua en los contextos de situación prioritarios que han sido definidos en relación a lengua/cultura específica. Puede observarse que este tipo de objetivos coincide con la manera y el alcance con que se definen las funciones (de la triada "funciones, nociones y formas lingüísticas" de Van Ek[200], ver tabla 5). De hecho, Van Ek estipula en su modelo el reconocimiento de los objetivos de aprendizaje como comportamientos, en los que la definición de actividades y funciones es relevante, pero también la de los demás elementos ya mencionados (situaciones, nociones, etc.). Por otra parte, este autor reconoce los contenidos como las formas lingüísticas (exponentes) propias de una lengua particular para comunicar las nociones por medio de las funciones comunicativas reconocidas.

En esta tesis, llamaremos "objetivos comunicativos" a las funciones comunicativas reconodicas. Diremos que ellas corresponden a objetivos de aprendizaje del método, pero sólo a una parte de ellos. Por otra parte, las formas lingüísticas que se identifican en este proceso tienen la forma canónica de los contenidos, y, como se dijo arriba, han sido reconocidas como contenidos por Van Ek. En éstos, siguiendo la clasificación de Coll y colaboradores, se pueden reconocer componentes cognitivos y procedimentales[201]. Sin embargo, y aunque menos evidente debido a las convenciones que se han impuesto en la formulación de los objetivos de aprendizaje desde Tyler[202], proponemos que estos elementos también

---

198 García, op.cit., p.40.
199 Richterich, 1985, op.cit.
200 Van Ek, op.cit.
201 Coll, César, Pozo, Juan I., Sarabia, B. y Valls, Enric. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
202 Preferencia de "objetivos de conducta", García, op.cit.; Tyler, op.cit.

pueden ser consideradas objetivos de aprendizaje. Si bien es posible reformularlos como objetivos de actuación (por ejemplo, la noción “hierbas medicinales” y las formas lingüísticas “morfemas imperativos” pueden reformularse directamente como “hablar sobre las hierbas medicinales” y “utilizar los morfemas imperativos para dar consejos sobre el cuidado de la salud”)[203], y la interpretación de esta reformulación está explicada en la tabla 6 (sección V.1.1), se considera innecesario y forzado[204]reescribir todos las nociones y formas como objetivos de actuación[205]. En esta tesis llamaremos a las formas lingüísticas, en consecuencia, “objetivos lingüísticos”.

La naturaleza funcional del lenguaje impone la no separación forma-función, por lo que es imposible pretender el alcance de objetivos de aprendizaje de actuación lingüística (funciones comunicativas) sin el uso de ciertas formas lingüísticas, y, a la inversa, vano el aprendizaje de las formas de manera descontextualizada respecto a un uso culturalmente situado. En los principios teórico-metodológicos que sostienen el enfoque comunicativo, los objetivos siempre se dirigen a una competencia comunicativa que presupone elementos lingüísticos, textuales, referenciales, relacionales y situacionales[206]. En este marco, entonces, el concepto de competencia comunicativa indica esta mutua implicación entre forma y función y, por tanto, la imposibilidad de definir “objetivos de actuación” sin un “objetivo de contenido”.

---

[203] García, op.cit., reconoce que los objetivos no suelen ser otra cosa que una reformulación de los contenidos.
[204] Particularmente, acomodaticia a la convención tayloriana sobre “objetivos de actuación”, que tienden a imponerse irreflexivamente en las concepciones curriculares técnicas.
[205] Tanto García (op.cit.) como Richterich (1985, op.cit.) reconocen el isomorfismo y la conveniencia de una gran adecuación entre objetivos y contenidos. Más aún, Richterich indica que si las necesidades son reconocidas con precisión, éstas pueden ser consideradas como los objetivos operacionales del método e incluso como los contenidos de aprendizaje.
[206] Richterich, 1985, op.cit.

V. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DEL MÉTODO

Una vez definidos las situaciones, actividades, funciones, nociones y formas lingüísticas en la etapa de diseño general se procedió a la etapa de organización de dichos elementos en el programa del método. Con este fin, se establecieron las siguientes definiciones: i) organizar el método en unidades de aprendizaje, cada una con sus propios objetivos y contenidos; ii) construir tantas unidades de aprendizaje como situaciones comunicativas prioritarias fueron reconocidas (es decir, dieciséis); iii) establecer una correspondencia directa entre las situaciones y los demás elementos de cada unidad (funciones, nociones, formas lingüísticas); iv) construir un método multidimensional con enfoque comunicativo, esto es, un método cuyo programa se organiza en base a diversos principios de organización[207]; v) lograr una simetría entre los objetivos desarrollados (por cada unidad, pero no necesariamente en el peso otorgado a cada uno de ellos); y, finalmente, vi) establecer la selección definitiva de objetivos, así como su secuenciación longitudinal y articulación tranversal a partir de distintos principios organizativos.

V.1 ORGANIZACIÓN Y PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS

El método *Folil Mapudungun* de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche se organiza en dieciséis unidades de aprendizaje, pero sólo las ocho primeras están desarrolladas de manera completa, incluso con la fase de preparación de aplicaciones didácticas y su publicación en materiales[208]. Estas ocho unidades de estudio se denominan "*kimkülen*", del mapudungun 'saber, estar consciente'. El método presenta tres ejes de organización:

[207] A diferencia de lo que ocurría con los métodos nocio-funcionales, que hacían recaer toda la organizaban de manera homogénea en las nociones y las funciones (Johnson, K., op.cit.).
[208] Norin et al., 2011, op.cit.; Norin et al., 2013, op.cit.

1. Organización transversal: corresponde a una malla de categorías que organiza todas las unidades del método.
2. Organización longitudinal: realizada a partir de tres principios organizativos, a partir de los cuales se presenta un ordenamiento del método en bloques secuenciales.
3. Organización local: corresponde a una articulación de objetivos y actividades al interior de cada unidad.

V.1.1 Organización transversal

Folil Mapudungun, de acuerdo a su carácter multidimensional, sistematiza y presenta su plan de objetivos y contenidos a partir de distintas categorías de organización paralela: i) temas y situaciones; ii) funciones y destrezas; iii) nociones; iv) léxico; v) estructuras; y vi) fonología. Debido al carácter transversal de esta organización, cada una de las dieciséis unidades proyectadas y ocho desarrolladas se basa en ellas.

Estas seis categorías expresan el análisis de necesidades y la definición de objetivos llevados a cabo durante la construcción del programa del método (ver sección IV.2.1.1). Así, las tres primeras categorías tienen una orientación funcional (uso del conocimiento, en este caso, de la lengua), mientras que las últimas tres se orientan hacia la forma (familiarización con los elementos y las construcciones lingüísticas, particularmente con la léxico-gramática y el sistema fonológico). En particular, la categoría ii ("funciones y destrezas") corresponde a los "objetivos comunicativos" del método, los que se refieren a comunicarse acerca de las categorías i y iii, y en las situaciones definidas por éstas ("temas y situaciones", y "nociones"). A su vez, las categorías v, vi y vii ("léxico", "estructuras" y "fonología") corresponden a los "objetivos lingüísticos" del método, mediante cuya familiarización en contexto es posible desarrollar las funciones comunicativas.

La articulación entre las seis categorías señaladas permite aunar de manera holística los aspectos socioculturales, las acciones desarrolladas en y con dichos contextos, y los elementos lingüísticos que se propone desarrolle el aprendiz de manera progresiva. Como ejemplo, se presenta la organización de la primera unidad (Tabla 6). En la primera fila, además, se propone una glosa interpretativa para leer la interrelación práctica de las seis categorías.

Lección	**Temas y situaciones**	**Funciones y destrezas**	**Nociones**	**Léxico**	**Estructuras**	**Fonología**
	En las siguientes situaciones comunicati-vas…	…los estudiantes aprenderán a…	…hablar sobre…	…con las siguientes palabras…	…que manifiestan las siguientes formas y construccio-nes…	…y que presentan la siguiente pronuncia-ción.
1	Saludos, despedidas, conocimien-to mutuo.	Saludar y despedirse, informar si se está bien o mal, nombre y procedencia.	Estado de salud, nombre, procedencia, identidad.	Formas de saludo y tratamiento, verbos de procedencia y residencia.	Pronombres y conjugacio-nes de 1º, 2º y 3º persona singulares; oraciones nominales; oraciones negativas; partículas *pu* y *mew*.	Sonido “r”, entona-ción interrogati-va y afirmativa.

Tabla 6. Resumen de la organización de la primera unidad del método *Folil Mapudungun*, con glosa explicativa para la lectura de la interrelación de las categorías

V.1.2 Organización longitudinal

Folil Mapudungun está organizado de manera longitudinal en base a los siguientes criterios: i) discursivo; ii) cultural; y iii) metodológico, con la finalidad de enfatizar y favorecer la conexión de los contenidos con su aplicación.

V.1.2.1 Criterio discursivo: Principio de relación entre textos, situaciones y significados

Obedeciendo a un criterio discursivo, el programa del método se organiza en partes denominadas *troy* (del mapudungun, 'articulación, nudillo, segmento'), integradas por cuatro unidades cada una (por lo tanto, a la fecha hay dos *troy* desarrolladas de manera completa y dos *troy* proyectadas). Según este criterio, cada *troy* está destinada a un tipo de secuencia textual[209]. La primera *troy* se dedica a la práctica de las secuencias dialogales y descriptivas, en tanto que la segunda se orienta a la familiarización de las secuencias dialogales y explicativas[210].

En relación a los dos tipos de secuencias textuales a los que se orienta la primera parte (*troy*) –dialogales y descriptivas–, precisamos que las primeras son típicamente poligestionadas, a diferencia de las descriptivas, que son prototípicamente –aunque no única ni necesariamente– monogestionadas[211]. Estas últimas secuencias se caracterizan por presentar la realidad con un foco en sus propiedades, partes y relaciones, a partir de la percepción directa y de la subjetividad del sujeto hablante[212]. Las secuencias descriptivas, además, se elaboran a partir de un anclaje textual, que presenta el tema y/o referente, después de lo cual se manifiestan las estrategias descriptivas típicas: enumeración, jerarquización, comparación, presentación o autopresentación, entre otras.

Por otro lado, las secuencias explicativas –a las que se orienta la segunda parte o *troy*– se caracterizan por presuponer la existencia de información, la

---

[209] Adam, Jean Michel. (1992). *Los textos: Tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. París: Natham; Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

[210] De manera equivalente, el método *Folil Mapudungun* declara que la segunda entrega, compuesta por las partes (*troy*) 3 y 4, está orientada, respectivamente, a la familiarización con las secuencias textuales argumentativas y narrativas.

[211] También son principalmente monogestionado las secuencias explicativas, argumentativas y narrativas.

[212] Calsamiglia y Tusón, op.cit.

que se dedican a clarificar y complementar (foco en el “hacer saber”), mediante diversas estrategias: definición, reformulación, ejemplificación y citación, entre otras. Frecuentemente las explicaciones responden a una pregunta, implícita o explícita, sobre el porqué de algún asunto[213].

En particular, frente a la diversidad y amplitud de las estrategias explicativas, la parte 2 enfatiza el uso de actos de habla representativos[214], expresivos y algunos directivos[215]. Los actos representativos, también llamados asertivos, tienen como propósito representar un estado de cosas como real; en otras palabras, hacer saber cómo es o puede ser la realidad (expresar certeza o posibilidad, o bien negarlas). Por su parte, los actos expresivos manifestan el estado psicológico y/o las actitudes del hablante respecto a lo dicho y al estado de cosas (incluyendo a sí mismo y al oyente): por ejemplo, expresar agradecimiento y/o disculpas, expresar gusto y deseo, expresar sentimientos. Por último, los actos directivos persiguen poner al oyente en situación de realizar algo: por ejemplo, preguntar, pedir, aconsejar, invitar, advertir, etc.

Como resultado, las cuatro primeras unidades se caracterizan por tratar principalmente situaciones dialógicas y de descripción del sí mismo, de las personas o de la situación, mientras que las cuatro siguientes introducen, junto a la comunicación dialógica –que sigue siendo foco prioritario de estudio–, los actos de explicación ligados a las disposiciones y actitudes del hablante (clarificaciones, deseos, preferencias, consejos) (Tablas 7 y 8). De esta manera, se busca transitar desde la conversación centrada en la descripción de hechos, hacia el significado que ellos tienen para los interlocutores y para la interacción.

---

[213] Adam, op.cit.; Calsamiglia y Tusón, op.cit.
[214] También denominados “asertivos”.
[215] Searle, John R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. En Keith Günderson (Ed.), *Language, Mind, and Knowledge*, (*Minneapolis Studies in the Philosophy of Science*, *vol. 7*), pp. 344-369. Minneapolis, EE.UU: University of Minneapolis Press.

	Temas y situaciones	Funciones y destrezas	Nociones	Léxico	Estructuras	Fonología
1	Saludos, despedidas, conocimiento mutuo.	Saludar y despedirse, informar si se está bien o mal, nombre y procedencia.	Estado de salud, nombre, procedencia, identidad.	Formas de saludo y tratamiento, verbos de procedencia y residencia.	Pronombres y conjugaciones de 1º, 2º y 3º persona singulares; oraciones nominales; oraciones negativas; partículas *pu* y *mew*.	Sonido “r”, entonación interrogativa y afirmativa.
2	Presentación personal.	Complementar la presentación personal (edad, familia, pareja, ocupación), hablar de la familia y de otras personas.	*Küpalme* (‘procedencia familar’), números, edad, estado civil.	Parentesco cercano, números, ocupaciones, estado civil.	Pronombres y conjugaciones de 3º persona dual y plural; posesivos; frases posesivas; interrogativos *iney* y *chum-*; morfema *-nge*.	Sonidos “ng” y “ñ”, cambio de posición del acento léxico.
3	Reunión y presentación de personas y entorno.	Presentar a alguien, hablar del tiempo atmosférico, de las sensaciones (sed, calor, etc.), de la reunión y el lugar.	Compañía, reuniones, tiempo atmosférico, fechas, sensaciones.	Tiempo atmosférico, épocas o estaciones del año, sensaciones.	Conjugación verbal completa; pronombres grupalizadores; demostrativos; verbos existenciales; morfemas *–nge*, *-le*, *-ke*.	Sonidos “ü”, afirmaciones enfáticas.
4	Visitarse y encontrarse fortuitamente.	Hablar de un encuentro, de una visita, de la fecha; hacer halagos y comentarios positivos sobre algo.	Visita, desplazarse, momentos del día.	Encuentros, verbos de desplazamiento, momentos del día.	Forma básica del verbo; morfemas *–pe* y *–tu*; posesivos duales y plurales; interrogativos *chew* y *chumül*; morfema *-wen*.	Sonido “ll”, entonación en halagos.

Tabla 7. Malla de categorías de organización transversal del método multidimensional *Folil Mapudungun*, parte 1

	Temas y situaciones	Funciones y destrezas	Nociones	Léxico	Estructuras	Fonología
5	Cualidades personales.	Describir personas, expresar gustos, hablar de las actividades habituales y de su frecuencia.	Cualidades, colores, gustos, recreación.	Rasgos personales, colores, actividades.	Cualidades con verbos con -*nge* y -*le/küle*, o con oraciones nominales; palabras de frecuencia; construcciones adjetivo + sustantivo; *ayüken* + sustantivo, *ayüken* + *tañi* + verbo + -*ael*, y *küpa* + verbo.	Repaso de los sonidos “r”, “ng” y “ü”, entonación de enumeraciones.
6	Invitación.	Realizar invitaciones y llegar a acuerdo, aceptar o rechazar invitaciones y explicar las razones, indicar direcciones.	Momentos del día. Invitaciones. Direcciones.	Lugares de la ciudad, horas, direcciones y posiciones (al lado, atrás, derecho, etc.).	Morfema -*a* de futuro; imperativo; negación del imperativo (morfemas -*kil* y -*kinol*); construcción *pepi* + verbo; contraste entre *mew* y *püle*; *fey* como conector temporal.	Sonidos interdentales “nh” y “lh”, entonación de invitaciones con imperativos.
7	Comida y recepción en una casa. Comida en un restorán.	Recibir a una visita en casa, saludar al llegar, invitar a pasar, ofrecer, aceptar, pedir y rechazar alimentos, expresar gustos y deseos.	Comidas, tipos de invitaciones (*müñatu*, *konchotun*, *kolle*, *misha*, *chafkin*, etc.). Cantidad.	Alimentos, tipos de alimentos, porciones de alimentos.	Verbalización de alimentos con -*tu*; morfema -*afu* en expresiones corteses; cuantificación (*rume*, *doy*, etc.); construcciones verbo + -*lu* + *trokifi*-, y *küpa* + verbo; interrogativo *chuchi*.	Sonidos “ch” y “tr”, entonación de los ofrecimientos.
8	Dolencia / enfermedad.	Hablar de dolencias, informar sobre el origen de las dolencias indicar frecuencia, recomendar un remedio, pedir y dar opiniones.	Enfermedad. Problemas. Cuerpo humano. Frecuencia.	Partes del cuerpo, dolencias y enfermedades.	Verbo *kutran*-; verbos *pin* y *fele*-; conector *feymew*; construcción *müley* + posesivo + verbo + -*ael*; conjugaciones agente-paciente; interrogativos *chumte*, *chumten* y *chumteñma*.	Sonidos “g” y “w”, entonación de las recomendaciones.

Tabla 8. Malla de categorías de organización transversal del método multidimensional *Folil Mapudungun*, parte 2

El objetivo de este criterio organizativo es insertar al aprendiz en redes de interacción que se manifiestan mediante estrategias discursivas situadas socioculturalmente, relacionadas cada una de ellas con formas de acción social. Así, se busca que el método refleje de forma pertinente la vida social que se realiza –y de la que se puede realizar– a través de la lengua mapuche, y que mediante esta inserción lingüístico-cultural los aprendices adquieran de manera progresiva las estrategias existentes en el discurso mapuche.

V.1.2.2 Criterio cultural: Principio de contextualización y de relación lengua-cultura

En relación al segundo criterio de organización longitudinal, cada unidad del método se inscribe en un campo temático y nocional (categorías i y iii, respectivamente), que está en relación a situaciones reconocidas en la cultura/lengua mapuche. Estos temas y nociones fueron reconocidos a partir del análisis de necesidades lingüísticas (ver sección IV.2.1.1), mediante la revisión de situaciones de lengua/cultura típicas y cotidianas, prioritarias para su manejo por parte de los aprendices. En consecuencia, los temas y nociones están situados en una red de significados culturales mapuches y, de hecho, así se introducen al inicio de cada unidad.

Es importante precisar que, si bien los principios para la construcción de un método con enfoque comunicativo han sido tomados de la discusión disciplinaria internacional en esta materia, particularmente europea, sostenemos la importancia de adoptar un distanciamiento y una perspectiva de no naturalización de las categorías que dichos textos han considerado translingüísticas o, al menos, propias del ámbito cultural europeo[216]. En este

[216] Van Ek, op.cit. propone un inventario de funciones, nociones generales y nociones específicas que, en su concepción, serían independientes de la lengua. De manera similar, el Consejo de Europa reconoce ámbitos, temas de comunicación y actividades de lengua que serían comunes al ámbito europeo. (Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid,

sentido, apreciamos el valor de situaciones, actividades, funciones, nociones, etc., pero creemos que en este caso no es posible acudir a un inventario ya recogido en otro ámbito sociocultural y político, y aplicarlo de manera directa e irreflexiva al contexto mapuche. Concordantemente, las categorías adoptadas por este método fueron reconocidas a partir de un análisis propio.

Adicionalmente, y sumándose al tratamiento ineludible de la cultura durante el abordaje de los contenidos de cada unidad, así como a las secciones dedicadas a ella en cada unidad (ver abajo, "Criterio metodológico"), el programa del método incluye secciones especialmente dedicadas a la profundización de ciertos aspectos de la cultura mapuche. Estas secciones, denominadas *Ad Mapu* (del mapudungun, 'características y aspectos del territorio' o 'cultura del territorio'), que se disponen cada una o dos unidades, tienen como foco el tratamiento de dominios culturales como la gente mapuche ("*tati pu che*"), el territorio ("*Wall mapu*"), el parentesco ("*tati pu reñma*"), etc. (Tabla 9).

Parte	Lección	Nombre de la lección
1: Secuencias textuales dialógicas y descripti-vas	1	*Kimuwün dungu* ('Palabras/temas de conocimiento mutuo')
	2	*Tañi ineyngen* ('Mi persona, quién soy').
	Ad Mapu: Tati pu mapuche	
	3	*Kom iñchiñ* ('Todos nosotros').
	Ad Mapu: Wall Mapu	
	4	*Kom küme amuley!* ('¡Todo va bien!')
Ad Mapu: Tati pu reñma		
2: Secuencias textuales dialógicas y explicativas	5	*Femngeiñ* ('Así somos')
	6	*Amuyu may!* ('¡Vamos los/las dos!')
	Ad Mapu: Chumngen tati waria	
	7	*Matetuafuymi am?* ('¿Tomarías mate?')
	8	*Küme felen* ('Estar bien')
Ad Mapu: Fünh anümka tami ikeek lelfün mew		

Tabla 9. Secciones dedicadas al tratamiento de los contenidos culturales (en gris), dispuestas en relación a las partes y a las unidades del método.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya).

V.1.2.3 Criterio metodológico: Principio de orientación a la práctica

El tercer criterio organizativo longitudinal es metodológico, en particular, un principio de orientación hacia la práctica del uso del lenguaje. Según éste, el programa del método incluye, cada dos unidades, secciones especiales con actividades de aprendizaje, que se suman a las actividades regulares dispuestas en cada unidad. Este énfasis se refuerza en la primera parte del programa, mediante la densificación de secciones orientadas a las actividades de aprendizaje: a saber, se presenta un capítulo introductorio con los saludos, una sección con la presentación de palabras y frases útiles, y una sección de ejercitación adicional después de la primera lección (Tabla 10).

Parte	Lección	Nombre de la lección
1: Secuencias textuales dialógicas y descripti-vas	Introducción	*Chaliwaiñ!* (‘¡Saludémonos!’)
	1	*Kimuwün dungu* (‘Palabras/temas de conocimiento mutuo’)
	Kake nütramkawün	
	2	*Tañi ineyngen* (‘Mi persona, quién soy’).
	Küdawküdawtun	
	3	*Kom iñchiñ* (‘Todos nosotros’).
	4	*Kom küme amuley!* (‘¡Todo va bien!’)
	Küdawküdawtun	
2: Secuencias textuales dialógicas y explicativas	5	*Femngeiñ* (‘Así somos’)
	6	*Amuyu may!* (‘¡Vamos los/las dos!’)
	Küdawküdawtun	
	7	*Matetuafuymi am?* (‘¿Tomarías mate?’)
	8	*Küme felen* (‘Estar bien’)
	Küdawküdawtun	

Tabla 10. Secciones dedicadas a la profundización de los contenidos (en gris), dispuestas en relación con las partes y a las unidades del método.

V.1.3 Organización local

La orgnización local corresponde a la organización interna de cada unidad: cada una de ellas está ordenada en base a dos criterios estructurales: i) funcional; y ii) formal.

V.1.3.1 Criterio funcional

Al interior de cada lección se adoptan criterios funcionales para la secuenciación de los contenidos y de las actividades, para apuntar a una vinculación práctica entre ellos y los sujetos que participan de la relación pedagógica (profesor/a y estudiantes). En consonancia con el saber aplicado actual, la presentación de los contenidos se realiza a partir de actividades de aprendizaje mediante las cuales se utiliza la lengua de manera estratégica para resolver problemas, es decir, siguiendo una orientación a la acción[217]. Esto responde a la necesidad de que todo método, en tanto plan de presentación sistemática del lenguaje, se nutra de los hallazgos de diversas investigaciones acerca de la naturaleza del lenguaje, de las características de la lengua de enseñanza particular, y de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en contextos similares.

Así, la selección, articulación y secuenciación de contenidos está ineludiblemente ligada y retroalimentada por la selección y secuenciación de objetivos y de actividades. En este sentido, la estructuración funcional es necesaria para integrar los objetivos y los contenidos en el proceso didáctico del proyecto curricular[218]. En especial, García[219] propone considerar los potenciales comunicativo y cognitivo de los ejercicios, para lo cual presenta dos escalas cualitativas. Según la escala de potencial comunicativo de las actividades, éstas pueden gradarse desde aquellas que supongan menos a aquellas que supongan más interacción por parte del sujeto aprendiz: es decir, desde la mera recepción de información; siguiendo por la vinculación formal del estudiante con la información; la transferencia de ella; la respuesta a dicha información; su aplicación; y, finalmente, su negociación en contextos interactivos. Según la escala de potencial cognitivo, las actividades se gradarían entre las que suponen sólo el conocimiento y memorización de

[217] Consejo de Europa, op.cit.
[218] Zabalza, op.cit.
[219] García, op.cit.

información hasta aquellas que implican su evaluación, pasando progresivamente por las que implican traslación, comprensión, aplicación, análisis y síntesis del conocimiento.

V.1.3.2 Criterio formal

Además de los criterios funcionales, al interior de cada unidad se adoptan criterios formales que dicen relación con la manifestación estructural de cada una de ellas: a saber, calidad y cantidad de secciones integrantes, disposición de las secciones y número de páginas en el texto[220]. Mediante este criterio se persigue otorgar a cada unidad una relevancia y pesos cognitivos, comunicativos y didácticos similares.

En el texto publicado[221] cada unidad se extiende a lo largo de doce páginas, que distribuyen los contenidos en cinco secciones, en el mismo orden, y con la misma extensión. Como resultado, el texto es presentado con absoulta regularidad y simetría. Además, cada sección se condice con la secuencialidad derivada del principio funcional recién señalado (ver sección V.1.3.1), por lo que se produce una confluencia de metodología y contenidos, proceso y producto. De este modo, *Folil Mapudungun* construye una progresión de las actividades, desde la recepción y vinculación formal con casos particulares de lengua, pasando por su análisis, generalización y aplicación práctica, hasta llegar a su uso e integración. A continuación se presentan las cinco secciones de cada lección, así como sus contenidos y objetivos didácticos, ilustradas con las páginas dedicadas a ellas en la primera unidad del texto de estudio.

1. *Wüneluchi dungu* (‘Primeras palabras o temas’): es la primera sección de cada unidad, que se desenvuelve en la primera página de cada una de

[220] Norin et al., 2013, op.cit.
[221] Norin et al., 2013, op.cit.

ellas. Presenta el nombre de la unidad, una foto de contextualización, los objetivos comunicativos y lingüísticos de la unidad, una contextualización cultural y una canción relacionada al tema de la lección. Esta sección tiene por objetivo introducir al estudiante en el tema de la unidad y promover sus inferencias y su anticipación cognitiva. Se espera, así, favorecer la comprensión y el aprendizaje (Fig. 4).

Figura 4: Primera página de la primera unidad del texto, que corresponde a la primera sección "*Wüneluchi dungu*".

2. *Weke dungu* ('Palabras o temas nuevos'): es la segunda sección de cada unidad, que se presenta en las tres páginas siguientes. Incluye textos sencillos y ejercicios variados. Los textos son frecuentemente dialógicos, mientras que los ejercicios se organizan en torno a situaciones y a tareas comunicativas, representadas mediante los textos mencionados. Además, se proveen actividades que puedan ser desarrolladas a partir del descubrimiento de los estudiantes y de la investigación de contenidos temáticos que favorezcan la subsecuente consolidación de sus conocimientos. El objetivo de esta sección es introducir a los aprendices en el desarrollo de los objetivos comunicativos y lingüísticos (principalmente, funciones y formas lingüísticas), y promover el desarrollo de las habilidades variadas en la lengua: comprensión e inferencia,

relevamiento de datos, generalización del funcionamiento de la lengua (Fig. 5).

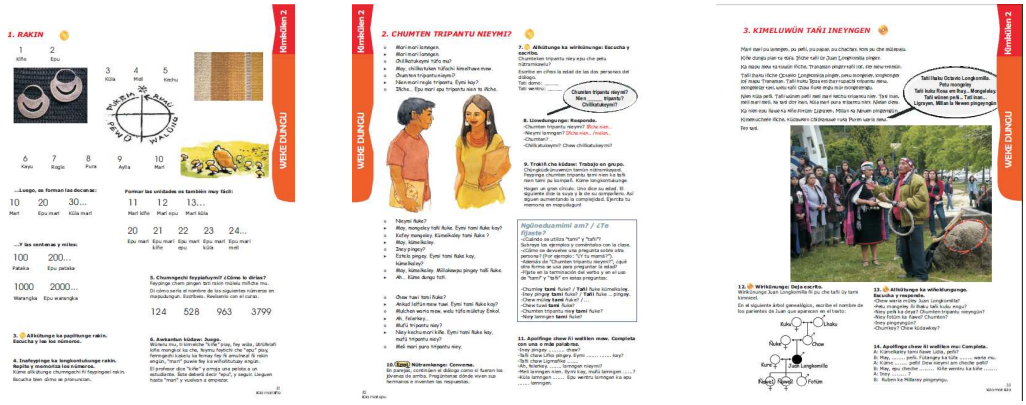

Figura 5: Segunda, tercera y cuarta páginas de la primera unidad del texto, que correspondes a la segunda sección "*Weke dungu*".

3. *Kimürpuam dungu* ('Palabras o temas para conocer'): es la tercera sección de cada unidad, que se presenta a lo largo de tres páginas. Se subdivide en dos subsecciones: "*Chumngechi dungual*" ('Cómo hablar') y "*Fillke nemül*" ('Todas las palabras'), dispuestas en dos páginas y una página, respectivamente. En la subsección "*Chumngechi dungual*" se presenta un resumen de los aspectos gramaticales: las clases de palabras, las construcciones morfológicas y sintácticas. En la subsección "*Fillke nemül*" se presenta el léxico y las expresiones más comunes de la unidad. En ambas subsecciones se presentan ejercicios, "que buscan que el estudiante no sólo adquiera una competencia pasiva, sino que se enfrente a resolver problemas variados de forma imaginativa"[222] (Fig. 6).

[222] Norin et al., 2013, op.cit., p.8.

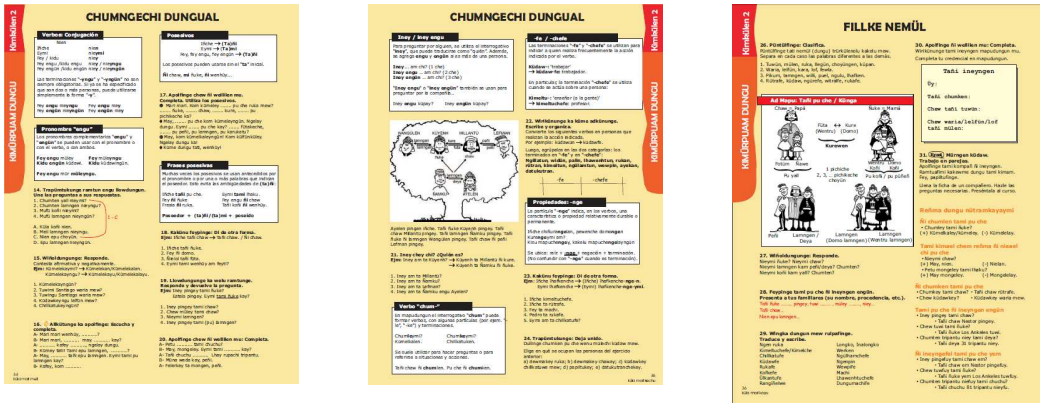

Figura 6: Quinta, sexta y séptima páginas de la primera unidad del texto, que correspondes a la tercera sección “*Kimürpuam dungu*”.

4. *Nütramkayal* (‘Para conversar’): es la cuarta sección de cada unidad, que se presenta a lo largo de tres páginas. Incluye textos y actividades variadas, dispuestas en base a situaciones comunicativas. En consonancia con el criterio funcional de uso progresivo, estas actividades enfatizan el desarrollo de los objetivos de la unidad mediante el enfrentamiento del estudiante a actividades de producción. Su objetivo es la producción lingüística creativa con las expresiones, el léxico y las construcciones que ya han comenzado a ser aprendidos en las secciones anteriores (Fig. 7).

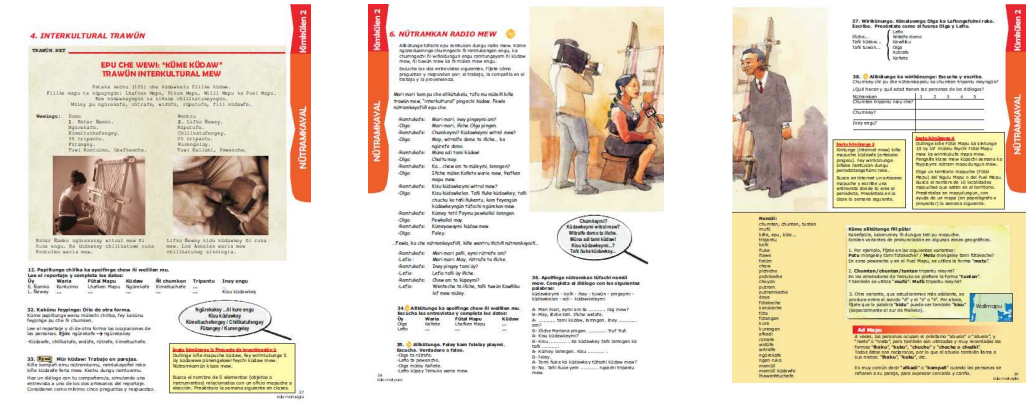

Figura 7: Octava, novena y décima páginas de la primera unidad del texto, que correspondes a la cuarta sección “*Nütramkayal*”.

Se espera que el estudiante se enfoque en la resolución de tareas comunicativas y que progresivamente adquiera libertad respecto al uso de la lengua, para que pueda transponer lo aprendido a situaciones nuevas. Asimismo, se busca que los estudiantes desarrollen textos de géneros diversos –orales y escritos– de complejidad creciente.

5. *Taiñ doy nütramkayal* (‘Para conversar más’): es la quinta y última sección de cada unidad, que se presenta a lo largo de dos páginas. Incluye un diálogo que suele tener una extensión superior a los otros de la misma unidad, y que reúne contenidos de las situaciones comunicativas ya presentadas en ella. Esta sección busca reforzar las conexiones entre los contenidos de todas las unidades, tejiendo una historia a lo largo de los diálogos de todas las secciones “*Taiñ doy nütramkayal*”. Dicha historia, además, pretende aumentar la conexión de los contenidos con la vida cotidiana, presentando situaciones y personajes creíbles con los cuales los estudiantes puedan empatizar, y cuyas historias puedan constituir una motivación más para involucrarse en el seguimiento del método. Junto con este diálogo, se presentan actividades de ejercitación, un resumen de frases útiles, cuadros de contenidos fonológicos (uno orientado a los fonemas y otro a la entonación), y textos temáticos sobre la cultura mapuche (Fig. 8).

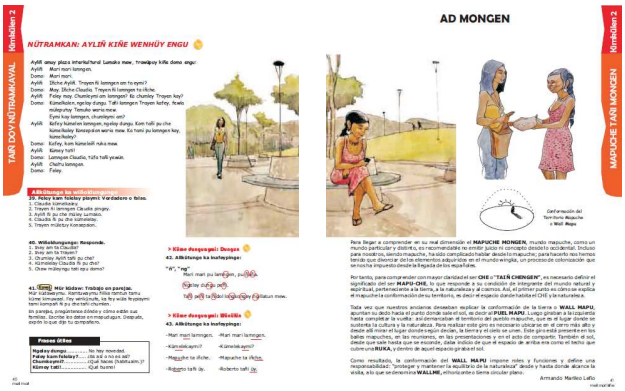

Figura 8: Undécima y duodécima páginas de la primera unidad del texto, que correspondes a la quinta y última sección “*Taiñ doy nütramkayal*”.

A continuación se presenta un esquema de la organización local de cada lección. En él, cada recuadro representa una página (con un número que señala su orden correlativo). En los márgenes superior e inferior, en cursivas, se presenta el nombre de cada sección. Al centro, en fuente regular, se presentan los objetivos didácticos de cada una (Fig. 9).

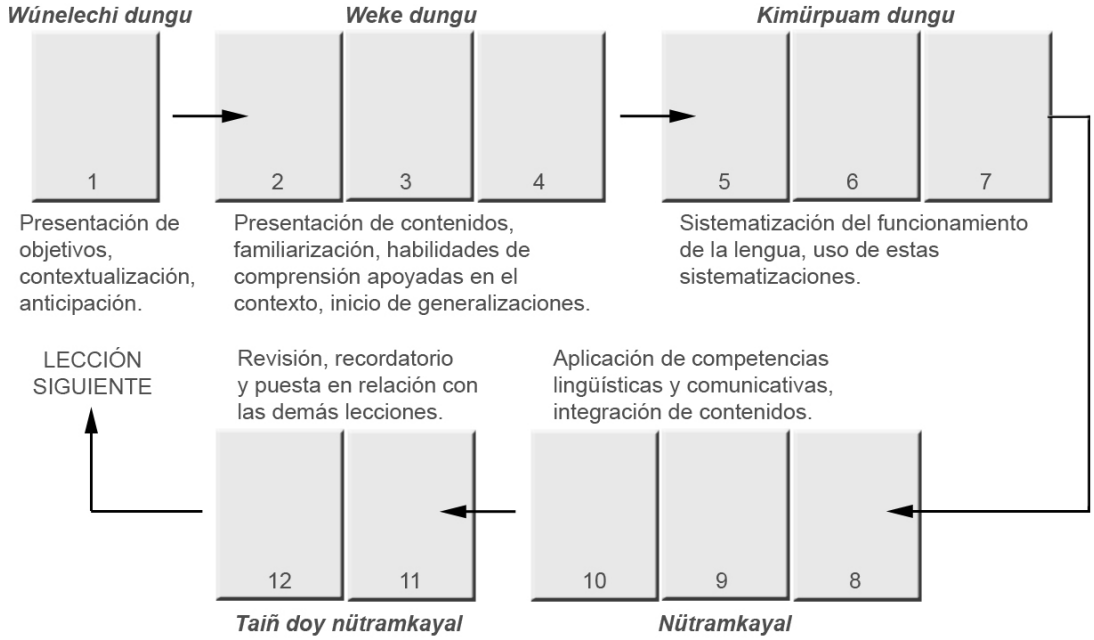

Figura 9: Esquema de organización local de cada unidad.

CONCLUSIONES

a. CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO FOLIL MAPUDUNGUN

1. *Folil Mapudungun* se define como un método multidimensional con enfoque comunicativo de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche, como L2, orientado a adultos y jóvenes, en un contexto donde el mapudungun es lengua propia y, en muchos casos, heredada y comunitaria. Esta tesis concluye la relevancia de situar todos estos elementos en paralelo: tanto su caracterísitica de método multidimensional, como el hecho de que sea un método de L2 y que sea lengua propia/heredada/comunitaria, tienen consecuencias importantes para el establecimiento de los objetivos y contenidos del método.

2. El método *Folil Mapudungun* es multidimensional en un doble sentido: no sólo organiza sus objetivos y contenidos de acuerdo a una malla de criterios paralelos, de naturaleza tanto funcional como formal (v.gr., situaciones, funciones, estructuras, etc.), sino que incluye dichos criterios organizativos en una arquitectura de diseño mayor. Este diseño considera aspectos diversos del uso de la lengua (principios discursivos, puesta en práctica de la lengua en situaciones reales), de la relación de ésta con la cultura (contextualización y relación del conocimiento cultural con los conocimientos lingüísticos), y de los principios didácticos que pueden orientar y allanar el proceso de adquisición de una segunda lengua, por lo que se tiende a superar la compartimentación de los múltiples aspectos implicados en el fenómeno lingüístico.

3. Asimismo, la organización del método, que supone la concurrencia de tres ejes (longitudinal, transversal y local) y de varios criterios, permite superar –o, al menos, tender hacia la superación de la dicotomía entre contenidos y metodología, esto es, una parte de la dicotomía proceso/producto presente en estos métodos.

4. El método *Folil Mapudungun* se construyó a lo largo de un proceso

extendido de reflexión y práctica de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche. Sostenemos que esta característica lo nutrió de manera invaluable, ya que permitió su retroalimentación por parte de varios actores y su revisión continua y reformulación en más de una oportunidad. Creemos que este esquema de construcción resulta muchas veces “poco eficiente” pero eficaz. En cualquier caso, fue muy importante en el caso estudiado.

5. *Folil Mapudungun* responde a las necesidades constatadas de responder a las reivindicaciones lingüísticas y a las expectativas de estudiantes y de otros actores de contar con un método y con materiales que pudieran apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje guiados por un profesor. En este sentido, no está pensado ni construido para otros contextos (por ejemplo, los autodidactas), aunque –conscientes de la carencia de materiales de distinto tipo–, se prefifrió dotarlo de cierta flexibilidad al respecto, para favorecer el descubrimiento de los aprendices y su estudio en solitario.

6. Se postula la idoneidad de que la conexión entre definiciones y necesidades del método se dé tanto en su proceso de emergencia como en sus resultados. En el caso del método *Folil Mapudungun* se aprecia una conexión entre ambas por la articulación de los elementos a partir de los cuales se establecen, pero también por la relación entre contenidos y objetivos, que se implican mutuamente.

7. Los principios teóricos y metodológicos funcionalistas de los enfoques comunicativos fueron muy útiles en el proceso de construcción de este método. En particular, su orientación a la competencia comunicativa situada y hacia el anclaje sociocultural de las situaciones lingüísticas fundamenta un método inscrito en la vida cotidiana, lo que permite distanciarse de las dicotomías lengua/cultura y forma/función, por lo que permite estar precavido contra las tendencias “gramaticalista” y, en el otro extremo, la tendencia a enfatizar la acción lingüística desorganizada y sin conexión con las formas. Asimismo, la conexión lengua/cultura obliga a situarnos en la construcción de los métodos sin naturalizar sus contenidos como manifestaciones de un

pensamiento univeral y homogéneo. Esto es, la particularidad de las formas de vida y modos de estar en el mundo deben ser la primera fuente de los métodos comunicativos.

8. En relación al punto anterior, debido a que el lenguaje no separa entre forma y función, la planificación de objetivos comunicativos no puede ser desligada de la de los objetivos lingüísticos, ni viceversa. Lo contrario conduciría a un falseamiento de las expresiones de la lengua –al no considerar las formas efectivamente utilizadas– o a una desnaturalización de la gramática y del léxico –desvinculados éstos de su uso–.

b. FORTALEZAS Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD

9. Esta tesis sostiene que el proceso de construcción llevado a cabo, sustentado en los principios teórico-metodológicos adoptados, en los análisis realizados y en las dinámicas de construcción y reformulación del método, permitieron cumplir con los objetivos propuestos. Sin embargo, existen tensiones ineludibles en toda construcción curricular, que, paradojalmente se profundizan a medida que se formaliza y cristaliza el proceso de diseño.

9.1 Una de estas tensiones dice relación con la tensión lengua/cultura en el método, que creemos fue bien resuelta en la propuesta curricular. Queda ahora abierta la necesidad de que sea bien resuelta en la didáctica de los cursos que adopten el método.

9.2 Por otro lado, constatamos que la tensión entre el carácter curricular de proceso y producto no puede resolverse con la formalización del programa del método y la elaboración de materiales pedagógicos (en este caso, CDs y texto de estudio). En palabras de Richterich[223]: “mientras mayor sea la precisión con que las necesidades y los objetivos, de mejor forma podrán correspondérseles los contenidos de aprendizaje y de evaluación, con el riesgo de bloqueo de los procesos pedagógicos y didácticos”. Esta tesis sostiene que la manera de superar

[223] Richterich, 1985, op.cit., p. 44. La traducción es nuestra.

esta tensión es considerar el método –y, por ende, su programa y sus materiales de estudio– como una red de situaciones comunicativas, objetivos, contenidos, etc. no prescriptiva, sino propositiva: esto es, como un campo de posibilidades en el cual los profesores y los aprendices puedan sumergirse, tomar lo que estimen, y modificar lo que deseen.

10. En particular, no se puede olvidar la interrelación de todo proceso educativo con los contextos socioculturales en que se desenvuelve. En este sentido, esta propuesta se enmarca en un horizonte más amplio, por lo que debiera estar sujeto a una constante revisión por sus usuarios y, de ser posible, por sus creadores. Esto supone la posibildad de que sea aplicado de distintas formas por diversos actores, y que pueda ser reformulado a futuro, profundizado en alguna de sus propuestas y modificado en otras.

c. PROYECCIONES

11. Este método se inscribe en el panorama actual de efervescencia de los movimientos de recuperación lingüística de los pueblos originarios y, en particular del pueblo mapuche. En este contexto, *Folil Mapudungun* pone a disposición un programa y un material útil para los procesos de enseñanza-aprendizaje que hoy en día son desarrollados por actores sociales diversos. La orientación del método y la organización de su programa debieran favorecer los logros pedagógicos en la adquisición inicial de la lengua mapuche, arista aún no resuelta.

12. En este contexto, Folil Mapudungun se posiciona como método pensado para procesos de enseñanza-aprendizaje guiados por un profesor hablante de la lengua mapuche. Por lo tanto, no responde a otros requerimientos de materiales educativos, aún insuficientemente satisfechos en el contexto de las lenguas indígenas en general, y de la lengua mapuche en particular. Asimismo, queda abierta la posibilidad –y la necesidad– de proyectar este método en su propia continuación que, como se indica en la tesis, está

delineada pero no concluida. De esta forma, esperamos que este trabajo pueda potenciar los procesos de (re)aprendizaje y de reivindicación lingüística que comienza a favorecer.

13. Folil Mapudungun se origina como un trabajo transdisciplinario, intercultural y de colaboración entre actores académicos y no académicos, mapuches y no mapuches. En este mismo sentido, sostiene la necesidad de que la academia, desde donde escribe el autor de esta tesis, se vincule horizontal, creativa y transformativamente con la realidad. En un proceso así no sólo se retribuye a la sociedad, sino que la direccionalidad de la colaboración y aprendendizaje es bidireccional.

ANEXO 1
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN
CLASES DE LENGUA MAPUCHE

1. INFORMACIÓN PERSONAL

- ¿Tenía usted nociones de Mapudungun antes de comenzar el curso?

_ Sí _ No _ Un poco

- Si la respuesta anterior es positiva, ¿cómo había aprendido? _____

- ¿Cuántos idiomas ya ha estudiado?

_ 0 _ 1 _ 2 _____

- ¿Cuántos ha aprendido?

_ 0 _ 1 _ 2 _____

- ¿Dónde los has aprendido?

_ En el colegio, liceo. _ En un instituto. _ Los aprendí solo. _____

- ¿Conoce Ud. otros idiomas minoritarios?

_ Sí, ¿cuáles?_____ _ No _ No, pero estoy muy interesado.

2. EL DESARROLLO DEL CURSO

2.1 Organización

- ¿El volumen horario de clases prácticas le pareció adecuado?

_ Sí _ No, es demasiado _ No es suficiente

- ¿El número de estudiantes por sección le pareció adecuado?

_ Sí _ No, había demasiada gente _ Me es indiferente

- ¿El material pedagógico le pareció suficiente?

_ Sí _ Sin importancia _ No, faltaron diccionarios, audio, etc.

- ¿Considera Ud. que el marco pedagógico del curso fue adecuado y oportuno (distribución del material, fechas de evaluaciones, contenidos de las evaluaciones, etc.)?

_ Sí _ No _____

2.2 Contenidos lingüísticos

2.2.1 Apoyos pedagógicos: civilización

- ¿Considera usted que el módulo teórico sociocultural ayuda a comprender mejor los contenidos lingüísticos del curso?

_ Sí _ Es indiferente _____

2.2.2 Gramática

- ¿Cómo calificaría la cantidad de información gramatical que se introduce?

_ Adecuada _ Demasiada _ Escasa _____

- ¿Cree Ud. que los cuadros explicativos de gramática le ayudaron a comprender?

_ Sí _ Eran poco claros _ No _____

- ¿Considera usted que se realizaron suficientes ejercicios para comprender los tópicos gramaticales?

_ Sí _ No _Otro _____

2.2.3 Léxico

- ¿Cómo calificaría la cantidad de vocabulario entregado?

_ Adecuado _ Demasiado _ Insuficiente _____

- ¿Le costó aprender el vocabulario?

_ Sí _ No

- Si la respuesta es sí, ¿por qué?

_ Estaba poco integrado al tema de las lecciones
_ Faltó ejercitación en clases
_ Faltó estudio personal
_ Me cuesta asimilar léxico de otros idiomas
_____

2.2.4 Fonética

- ¿Considera que los aspectos fonéticos de la lengua fueron difíciles para Ud.?

_ Sí _ No _ Un poco

- ¿Cómo calificaría la ejercitación de la fonética propuesta en el curso?

_ Adecuados _ Insuficientes _____

2.2.5 Objetivos comunicativos

- ¿Considera que las destrezas comunicativas abordadas (presentarse, conversar de la familia, presentar a alguien, etc.) son adecuadas en un nivel básico?

_ Sí _ No _____

- ¿Considera suficientes las actividades realizadas para a asimilar dichas habilidades comunicativas?

_ Sí _ No _____

- ¿Considera que hay otras habilidades básicas cotidianas que no fueron abordadas en el curso?

_ Sí _ No

- Si su respuesta anterior fue Sí, ¿cuáles?

_____

- ¿Le haría alguna crítica o sugerencia a las actividades prácticas?

_____
_____

- ¿Qué actividad(es) quisiera estudiar o desarrollar en la lengua mapuche en lo que queda del curso?

_____
_____

3. El curso de idioma

3.1 La clase

- ¿Cómo imaginó usted que sería el práctico?

_ Con más conversación
_ Con más producción escrita
_ Con más gramática
_ Con más contenidos culturales
_ Correspondió a mis expectativas
_ Con más ejercicios en clases
_ _____

3.2 Trabajo personal

- ¿De qué manera estudió usted?

_ Regularmente _ Antes de las evaluaciones _ No estudié

- Considera que para estudiar…

_ Faltan ejercicios _ El manual propone una cantidad suficiente

- ¿Le acomodó el trabajo en parejas?

_ Sí _ No

4. Percepciones del idioma

- Durante el curso de Mapudungun…

_ Mantuvo la motivación _ Nunca estuve motivado
_ Perdí la motivación _ Aumentó mi motivación

- ¿Por qué?

_____

- Si tuvo o tiene motivaciones, ¿cuál(es) es(son)? (Puede marcar más de una).

_ Interés por los idiomas en general
_ Interés por las culturas minoritarias
_ Acción solidaria con el pueblo Mapuche
_ Quiero trabajar en el tema
_ Me considero mapuche
_ _____

- Escriba una característica, rasgo, valor, etc. con la cual usted relacione al mapudungun:

_____

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, Jean Michel. (1992). *Los textos: Tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. París: Natham.

Alonqueo, Martín. (1987). *El habla de mi tierra*. Temuco: Impresos Kolping.

Althusser, Louis (1974 [1970]). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva visión.

Álvarez-Santullano, Pilar y Forno, Amílcar. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha, 26*, 9-28.

Álvarez-Santullano, Pilar, Forno, Amílcar y Fuenzalida, Pedro. (2002). *Tukuyen chedungun taiñ piwke mo*. Osorno: Universidad de Los Lagos.

Ancalaf, Gladys y Llanquinao, Gabriel. (2005). Enseñanza del mapunzugun en la formación inicial docente en Educación Intercultural. En Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Prosperino Cárdenas (Eds.), Educación, Currículum e Interculturalidad: Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Antileo, Antonio. (1976). *Texto mapuche para hispanohablantes: Método audiolingual.* Santiago: Universidad Católica de Chile.

Anthony, Edward. (1963). Approach, method, technique. *English Language Teaching*, vol.17, 63-67.

Apple, Michael W. (2008 [1979]). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Aravena, Marcela, Kimelman, Eduardo, Micheli, Beatriz, Torrealba, Rodrigo y Zúñiga, Javier. (2006). Investigación educativa I. Santiago: Universidad ARCIS.

Augusta, Félix de. (1903). *Gramática Araucana*. Valdivia: Imprenta Central J. Lampert.

Becerra, Rodrigo y Norín, Wenceslao. (2009). Folil Mapudungun: preparación y aplicación de un método de enseñanza con enfoque comunicativo. En *Actas del 4º Coloquio sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua mapuche*. Inédito.

Behrens, Heike. (2009): Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47-2, 383-411.

Bengoa, José. (1999). *Historia de un conflicto. El estado y los mapuches en el siglo XX*. Santiago: Planeta.

Bengoa, José. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean Claude. (1996 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Brow, James. (1990). Notes on Communiti, Hegemony, and Uses of the Past. *Antrhopological Quarterly 63*(1), 1-6.

Brown, H. Douglas. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Longman.

Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
Canale, Michael y Swain, Merril. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing. *Applied Linguistics*, vol.1, n.1, 1-47.
Cañulef, Eliseo. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
Carr, Wilfred. (2002 [1995]). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata
Carrasco, Noelia. (2007). Nuevas orientaciones para el seguimiento de experiencias educacionales en contextos de interculturalidad. En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Herández. (Comps.), *Patrimonio Cultural Mapunche, II: Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapunche*, 313-322. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
Catrileo, María. (1987). *Mapudunguyu: Curso de lengua mapuche*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
Catrileo, María. (2010). *La lengua mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
Chiodi, Francesco y Loncón, Elisa. (1995). *Por una nueva política del lenguaje. Temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudungun*. Temuco: Pehuén/Universidad de la Frontera.
Coliqueo, Patricio. (s.f.). *Manual para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en chedungun*. CONADI.
Coll, César, Pozo, Juan I., Sarabia, B. y Valls, Enric. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. (1996). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Recuperada del sitio web de la Unesco en: http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm
Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya.
Contreras Domingo, José. (s.f. [1990]). Enseñar para aprender. En Beatriz Areyuna (Comp.), *Debates curriculares y didácticas contemporáneas*, pp.69-82. Santiago: Universidad ARCIS.
Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2006). Memoria del Proyecto Orígenes.
Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2007). *Zuguyiñ* [CD-ROM].
Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. (2008). *Manual para la enseñanza de la lengua mapuche*. Santiago: Pachakuti.
Chevallard, Ives. (s.f. [1991]). ¿Por que la Transposicion Didactica? En Beatriz Areyuna (Comp.), *Debates curriculares y didácticas contemporáneas*. Santiago: Universidad ARCIS.
Chiodi, Francesco y Loncón, Elisa. (1995). *Por una nueva política del lenguaje. Temas y estrategias del desarrollo lingüístico del*

mapudungun. Temuco: Pehuén y UFRO.
Chihuailaf, Elikura. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago: Lom.
Chomsky, Noam. (1970 [1965]): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
Da Silva, Tomaz Tadeu. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
Decreto 280, 2009. Ministerio de Educación.
Díaz Barriga, Ángel. (2003a). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
Díaz Barriga, Ángel. (2003b). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5(2). Disponible en formato electrónico en: http://sala.clacso.edu.ar/gsdl285/collect/ar/ar-033/index/assoc/D329.dir/3.pdf
Díaz-Fernández, Antonio. (1992). Aprenda *Mapuzungun. 15 lecciones elementales de lengua mapuche*. Viedma, Argentina: Fundación Ameghino.
Díaz-Fernández, Antonio. (2014). *Mapuzungun para principiantes*. Comodoro Rivadavia, Argentina: Universidad Nacional de la Patagonia.
Donoso, Andrés. (2010). *Educación y nación al sur de la Frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén.
Durán, Teresa. (2007). Interculturalidad en Educación. Discontinuidades y reiteraciones de un ayer y hoy en territorio mapunche. En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández (Eds.), *Patrimonio Cultural Mapunche, II: Derechos Culturales y Patrimonio Educacional Mapunche*, 175-193. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
Duranti, Alessandro. (1997). Language in context and language as context: The Samoan respect vocabulary. En Alessandro Duranti y Charles Goodwin (Eds.), *Rethinking context. Language as an Interactive phenomenon*, pp. 77-99. Cambridge: Cambridge University Press.
Duranti, Alessandro. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms. *Current Anthropology*, vol.44, n.3, 323-347.
Durkheim, E. (1924/1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo.
Eggins, Suzanne. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. La Rioja, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
Fairstein, Gabriela. y Carretero, Mario. (2009). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En Jaume Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, pp.177-205. Barcelona: Graó;
Fishman, Joshua. (2001). 300-plus years of Heritage Language Education in the United States. En Joy K. Peyton, Donald Ranard y Scott McGinnis. (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a Nacional Resource*, 81-97. McHenry, Illinois: Center for Applied Linguistics.y

Delta Systems.
Foucault, Michel. (2008 [1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Freire, Paulo. (2002 [1970]). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI;
García, Álvaro. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
Genesee, Fred y Nicoladis, Elena. (2006). Bilingual first-language acquisition. En Erika Hoff & Marilyn Shatz (Eds.), *Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell.
Gil, José María. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Mar del Plata: Melusina.
Gimeno Sacristán, José. (1991). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
Giroux, Henry. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 36-65. México: Era;
Giroux, Henry. (1992 [1983]). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
Golluscio, Lucía. (Comp.) (2002). *Etnografía del Habla: Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
Golluscio, Lucía. (2006). *El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.
Gorter, Durk. (2007): *European Minority Languages: Endangered or Revived?* KNAW Repository, Fryske Akademy. Disponible en: http://depot.knaw.nl/3856/1/21759.pdf
Grebe, María Ester. (1995). Aportes de la Antropología a la Educación Intercultural Bilingüe en el área mapuche de Chile. En *Actas Segundo Congreso de Antropología, Tomo II*, 789-792.
Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
Gumperz, John. (2002 [1981]). Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa. En Lucía Golluscio (Comp.), *Etnografía del Habla: Textos fundacionales* (pp. 151-163). Buenos Aires: Eudeba.
Gundermann, Hans, Canihuán, Jacqueline, Clavería, Alejandro. y Faúndez, César. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la Región de la VIII, IX y X Región*. Informe de resultados 2008. Santiago: CONADI-UTEM.
Gundermann, Hans, Canihuan, Jacqueline, Clavería, Alejandro, Faúndez, César. (2009). Permanencia y desplazamiento. Hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *R.L.A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol.47, n.1, 37-60.
Habermas, Jürgen (1990 [1968]). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
Hagège, C. (2002). *Halte à la mort des langues*. París: Odile-Jacob.
Halbwachs, Maurice. (2004 [1925]). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

Hall, Stuart. (2010 [1992]). La cuestión de la identidad cultural. En: Hall, Stuart, *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, 363-404. Popayán-Lima-Quito: Envión-IEP-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

Halliday, Michael. (2005 [1978]). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Hanks, William. (1996). Language forms and communicative practices. En John Gumperz y Stephen Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity*, pp. 232-270. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmelink, Bryan. (1994). *Vocabulario y frases útiles en mapudungun*. Temuco: Universidad de La Frontera.

Harmelink, Bryan. (1996). *Manual de aprendizaje del idioma mapuche: Aspectos morfológicos y sintácticos.* Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

Hasler, Felipe, Mariano, Héctor y Salazar, Andrea. (2011). La enseñanza de mapudungun en la actualidad: Breve guía bibliográfica de materiales de enseñanza de la lengua mapuche. En Elisa Loncón y Ana Hecht (Eds.), *Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, pp. 192-202. Santiago: Fundación Equitas.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado; Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill.

Hornberger, Nancy. (2005). Heritage/Community Language Education: US and Australian perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 8*, 2&3, 101-108.

Huenchullán, Carolina. (2006). Chile: el papel del Estado en la educación intercultural bilingüe. En Carlos Moneta (Ed.), *El jardín de los senderos que se encuentran: Políticas públicas y diversidad cultural en el Mercosur*, pp. 75-92. Montevideo: Mercosur;

Huenchullán, Carolina. (2007). La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Contexto, situación actual y desafíos. En Teresa Durán, Desiderio Catriquir y Arturo Hernández. (Eds.), *Patrimonio Cultural Mapunche. Derechos culturales y patrimonio educacional mapunche*, pp. 207-226. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Hymes, Dell. (1972). On communicative competence. En John B. Pride y Janet Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, Londres: Penguin.

Instituto Nacional de Estadísticas [INE]. (2005). *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile. Censo 2002*. Santiago.

Johnson, Jacqueline y Newport, Elissa. (1989). Critical effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of english as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.

Johnson, Keith. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una*

introducción. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
Kaneman-Pougatch, Massia, Di Giura, Marcela B., Trevisi, Sandra, Jannepin, Dominique. (1997). *Café Crème 1. Méthode de Français*. París: Hachette.
Ley Indígena 19.253, República de Chile.
Lewis, M. Paul., Simons, Gary y Fennig, Charles. (Eds.) (2014). Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Versión electrónica disponible en: http://www.ethnologue.com.
Liddicoat, Anthony, Papademetre, Leo, Scarino, Angela, y Kohler, Michelle. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education, Science and Training
Littlewood, William. (2004). Second Language Learning. En Alan Davies y Catherine Elder. (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, pp. 501-524. Oxford: Blackwell.
Loncón, Elisa. y Martínez, Christian. (1998). *Nütramkawaiñ. Adümaiñ epurume kimün.* Temuco: Siedes.
Loncón, Elisa y Martínez, Christian. (1999a) *Pichi Achawall* (Texto para el alumno). Temuco: Siedes.
Loncón, Elisa y Martínez, Christian. (1999b) *Pichi Achawall* (Texto para el profesor). Temuco: Siedes.
Martínez, Christian y Loncón, Elisa. (2000) *Pichikeche. Guía intercultural para la educación preescolar*. Temuco: Siedes.
Mallon, Florencia (2009). El siglo XX mapuche: esferas públicas, sueños de autodeterminación y articulaciones internacionales. En Christian Martínez y Marco Estrada (Eds.), *Las disputas por la etnicidad en América Latina. Movilizaciones indígenas en Chiapas y Araucanía*. Santiago: Catalonia.
Manchón, Rosa. (1987): Adquisición/aprendizaje de lenguas: El problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, vol.3, 37-47.
Marckwardt, Albert. (1963). English as a Second Language and English as a Foreign Language. *Publications of the Modern Language Association of America* (*PMLA), 78*(2): 25-28.
Mariano, Héctor, Curin, Luisa, Hasler, Felipe, Antileo, Enrique, Salazar, Andrea, Ahumana, Arturo, Mayo, Simona, Vargas, Cristian, Vega, Katiuska, Curin, Felipe, Huaiqui, Marjorie. (2013). *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A.1.2.* Santiago: Comunidad de Historia Mapuche.
Mariano, Héctor, Hasler, Felipe y Becerra, Rukmini (2011). *Kom pichikeche kimmapudunguay waria mew*. Santiago: Universidad de Chile.
Mariano, Héctor, Oyarzo, Cristián, Hasler, Felipe y Salazar, Andrea. (2009). *Kom kim mapudunguaiñ waria mew. Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad*. Santiago: Universidad de Chile.
Mardones, José María. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

Ministerio de Educación. (2011a). *PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.
Ministerio de Educación. (2011b). *Programa de estudio de Primer Año Básico Sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Santiago: Ministerio de Educación.
Ministerio de Educación. (2011c). *Programa de estudio de Segundo Año Básico Sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Santiago: Ministerio de Educación.
Ministerio de Educación. (2013a). *Kimelkawe ñi chillkangeal mapuzugun. Lengua Mapuche/Texto de Estudio*. Santiago: Ministerio de Educación.
Ministerio de Educación. (2013b). *Chew ñi rekuluwam ta ti pu kimeltuchefe mapuzugun. Guía del educador(a) tradicional*. Santiago: Ministerio de Educación.
Moesbach, Ernesto W. de. (1963). *Idioma Mapuche*. Padre las Casas, Temuco: San Francisco.
Moreno, Francisco. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
Moya, Eric. (2003). *Diccionario Mapudungun*. Santiago: Olimpo.
Neville, Helen, McClelland, James, Mehler, Jacques, Newport, Elissa and Werker, Janet. (2001). Section 4: Language development. *Developmental Science 4*(3): 293-312.
Norin, Wenceslao, Becerra, Rodrigo, Mellico, Fresia, Fajardo, Juan, Norin, Fresia, Huentemil, Julio, Huaiquillán, Octavio, Marileo, Armando, Huencho, Eliseo. (2013). *Folil Mapudungun 1. Chumngechi tañi kimeltungeken ka chillkatungeken mapudungun. Método de enseñanza-aprendizaje de la lengua mapuche*. Concepción: Trama Impresores.
Norin, Wenceslao, Norin, Fresia, Becerra, Rodrigo y Huentemil, Julio. (2011). *Folil Mapudungun*. [CD].
Olate, Aldo y Henríquez, Marisol. (2011). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y Lingüística, 22*, 103-116.
Opazo, Marlene, Huentecura, Jorge, Hernández, Arturo, Quidel, José y Galdames, Viviana (2002). *Guía didáctica para la enseñanza de la cultura y lengua mapuche*. Santiago: Ministerio de Educación
Painequeo, Héctor. (2009). Actas del Primer Coloquio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Mapuche. Inédito.
Pinto Contreras, Rolando. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformadora para la educación latinoamericana*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
Pinto Contreras, Rolando. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 12, núm. 24, 15-36.
Pinto Contreras, Rolando, Calfuqueo, Jorge, Painequeo, Hugo, Silva, Alejandra, Cubillos, Froilán, Berríos, Roberto, Cuerpo Docente de la Escuela Básica Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe. (2011). *Matriz del diseño*

curricular para la Escuela Básica Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe, de Lago Budi, Llaquepulli. Región de la Araucanía. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación/UNESCO/IESALC.

Polinsky, Maria. (1995). Cross-linguistic parallels in language loss. *Southwest Journal of Linguistics 14*: 87-125.

Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. (2008). Formación docente en Educación Intercultural en contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales, 6 (10)*, 91-110.

Quilaqueo, Daniel y Quintriqueo, Segundo. (2010). Saberes educativos mapuches: Un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis, 26*. Disponible en: http://polis.revues.org/808

Raguileo, Anselmo. (1990). *Educación bilingüe e intercultural y el alfabeto mapuche*. Inédito.

Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile [Red DELPICH]. (2008). Propuesta de los pueblos indígenas de Chile al proyecto de Ley General de Educación. Disponible en formato electrónico en: https://docs.google.com/document/edit?id=1uNidfvPsK6_RB4lQ1GjMuBZQoFcPBdShAtmniGSWSxA&pli=1

Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile [Red DELPICH]. (2011). *Resoluciones del II Congreso de las Lenguas Indígenas de Chile*. Recuperada el 12 de enero de 2015 del sitio web: http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-017.pdf

Relmuan, María Angélica. (2005). *El mapuche, el aula y la formación docente*. La Paz: PINSEIB / PROEIB-Andes / Plural Editores.

Richards, Jack y Rodgers, Theodore. (1982). Method: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, vol.16, issue 2, 153-68.

Richterich, René. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Richterich, René. (1973). *L'Analyse des besoins langagiers (An analysis of language needs)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Richterich, René. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. París: Hachette.

Rother, Tanja. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la Educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.

Salas, A. (1992). Lingüística mapuche. Guía bibliográfica. *Revista Andina, 10(2)*, 473-537, Cusco. Disponible en formato electrónico en: http://www.uchile.cl/facultades/csociales/ lenguages/guía1.htm

Sandvig, Timothy y Llanquín, Arturo. (1984). *Aprendamos a leer y escribir en mapudungun. Adümaiñ Papeltun ka wiringen mapudungun meu*. Temuco: Universidad de la Frontera / Instituto Lingüístico de Verano.

Santos, Boaventura de Sousa. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.

Searle, John R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. En Keith Günderson

(Ed.), *Language, Mind, and Knowledge*, (*Minneapolis Studies in the Philosophy of Science*, *vol. 7*), pp. 344-369. Minneapolis, EE.UU: University of Minneapolis Press.

Shaul, David. (2014). *Linguistic ideologies of Native American Language revitalization: Doing the lost language ghost dance*. Nueva York: Springer.

Shrestha, Ramesh. (1983). English as a Second Language/English as a Foreign Language Distinction: Its Pedagogy & the Nepalese Context. *Contributions to Nepalese Studies (CNAS), 11*(1): 45-59.

Teillier, Fernando. (2013). Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51, 1, pp. 53-70.

Tomasello, Michael. (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics 11*-1/2, 61-82.

Treviño, Ernesto, Donoso, Francisca, Aguirre, Elisa, Fraser, Pablo, Godoy, Felipe, Inostroza, David, Chávez, Bárbara, Place, Katherine, Tapia, Paula, Castro, Paula. (2012). *Educación para preservar nuestra identidad cultural: Desafíos de implementación del sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Disponible en: http://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf

Unesco (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

Van Ek, Jan A. 1975. *Systems Development in Adult Language Learning: TheThreshold Level in a European-Unit/Credit System forModern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa

Vira, Ignasi. (2009). Lev. S. Vigotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En Jaume Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, pp.207-227. Barcelona: Graó.

Warner, Natasha, Luna, Quirina y Butler, Lynnika. (2007). Ethics and Revitalization of Dormant Languages: The Mutsun Language. *Language Documentation and Conservation, 1*(1), 58-76.

Wiley, Terrence. (2014). The problem of defining Heritage and Community Languages and theirs speakers. On the utility and limitations of definitional constructs. En Terrence Wiley, Joy K. Peyton, Donna Christian, Sarah C. K. Moore y Na Liu. (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States. Research, policy and educational practice*, pp. 19-26. Nueva York: Routledge.

Wilkins, David A. (1972). *An investigation into the linguistic and situational common core in a Unit/Credit System*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperada el 21 de enero de 2015 del sitio web:

http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082545.pdf
Willis, Paul. (1986). *Producción cultural y teorías de la reproducción*. Educación y sociedad, 7-34. Madrid: Akal.
Wittig, Fernando. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *R.L.A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol.47, n.2, 135-155.
Zabalza, Miguel. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
Zúñiga, Fernando. (2007). Mapudunguwelaymi am? '¿Acaso ya no hablas mapudungun?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105.